

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
FILOZOFICKÁ FAKULTA  
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONALNÍHO ŘÍZENÍ

bakalářské prezenční studium

2009–2013

Petra Nováková

**Superlearning**  
**Superlearning**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2013

**Vedoucí práce: PhDr. Michal Šerák, PhD.**

Prohlašuji,

že tuto bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně,  
že v ní řádně cituji všechny použité prameny a literaturu a že tato  
práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

.....

datum

.....

podpis autorky

## **Abstrakt**

Tato odborná práce je věnována tématu superlearningu. Jejímí hlavními cíli jsou přehledné a smysluplné ucelení dosavadního vědění v dané oblasti a zprostředkování informací o možnostech využití tzv. pravoemisferických didaktických metod a systémů ve výuce cizích jazyků v České republice. Práce je složena ze čtyř hlavních kapitol. Superlearning bývá velice často zařazován mezi didaktické metody, jimž je věnována první kapitola. Jedná se však o netradiční didaktický systém, což je řečeno a vysvětleno v kapitole druhé. Jejímí součástmi jsou taktéž osvětlení vztahu se sugestopedií a popis jejich společných principů. Předposlední kapitola pojednává o fázích skupinové superlearningové výuky, superlearningu jakožto způsobu samostudia a metodě pro výuku cizích jazyků s názvem DME, v níž jsou využívány účinné prvky superlearningu. Tématem čtvrté kapitoly je využití tzv. pravoemisferických didaktických metod a systémů ve výuce cizích jazyků v české praxi.

**Klíčová slova:** superlearning, sugestopedie, didaktická metoda, didaktický systém, vyučování, učení, vzdělávání

## **Abstract**

This specialized thesis is dedicated to the subject of superlearning. Its main objectives are clearly organized and meaningful completion of the present knowing of the given question and mediation of information about possible use of so-called right-hemisphere didactic methods and systems in language teaching in the Czech Republic. The thesis is composed of four main chapters. Superlearning is very often ranked among the didactic methods. The first chapter is dedicated to them. But superlearning is the special didactic system, it is said and explained in the second chapter. Its parts are also clarifying of relation with suggestopaedia and description of their common principles. The penultimate chapter treats of the phases of the group tuition of superlearning, superlearning as a way of self education and the method of language teaching called DME, which exploits the effective tenets of superlearning. The subject of the fourth chapter is the use of so-called right-hemisphere didactic methods and systems in language teaching in Czech practice.

**Key words:** superlearning, suggestopaedia, didactic method, didactic system, teaching, learning, education

## **OBSAH**

0 Úvod	7
1 Didaktické metody	11
1.1 Vymezení didaktických metod	11
1.2 Struktura didaktické metody	11
1.3 Členění didaktických metod	12
1.4 Volba didaktické metody	15
1.5 Klíčové úkoly didaktických metod	16
1.6 Kritéria efektivnosti didaktických metod	17
2 Superlearning a sugestopedie, netradiční didaktické systémy	18
2.1 Didaktický systém	18
2.2 Netradiční didaktické systémy	18
2.3 Sugestopedie a superlearning – vznik systémů, základní charakteristika	20
2.3.1 Sugestopedie	21
2.3.1.1 Vznik sugestopedie	21
2.3.1.2 Sugescce a desugescce	22
2.3.2 Superlearning	23
2.3.2.1 Vznik superlearningu	23
2.3.3 Principy netradičních didaktických systémů	25
3 Výuka systémem superlearning	28
3.1 Superlearningový text	28
3.2 Superlearning jako skupinová výuka pod vedením lektora	29
3.2.1 Lektor využívající ve výuce superlearning	29
3.2.2 Učební místnost	30
3.2.3 Postup učení při superlearningu jako skupinové výuce	30
3.2.3.1 Dekódování	30
3.2.3.2 Koncertní fáze	32
3.2.3.3 Elaborační fáze	38
3.3 Samostudium prostřednictvím superlearningu	40
3.4 Efektivita superlearningu – experimentální studie	41
3.5 DME – metoda využívající prvky superlearningu	43

4 Možnosti využití pravoemisferických didaktických metod a systémů ve výuce cizích jazyků v České republice	46
4.1 Jazyková gramotnost jako součást funkční gramotnosti	46
4.2 Četnost superlearningových jazykových škol v České republice	47
4.3 Rozhovory s odborníky z praxe	48
4.3.1 Představení respondentů	48
4.3.2 Témata dotazování	50
4.3.2.1 Motivy účasti v superlearningových kurzech	50
4.3.2.2 Rizika superlearningu	51
4.3.2.3 Nevýhody superlearningu – důvody neúčasti	52
4.3.3 Shrnutí	55
4.4 Využití účinných prvků superlearningu v pro účastníka přijatelnějších variantách výuky jazyka	55
4.4.1 Metoda DME v České republice	56
5 Závěr	57
6 Soupis bibliografických citací	60
7 Bibliografie	63

## 0 ÚVOD

Zejména poté, co se Česká republika stala jednou ze členských zemí Evropské unie, začala na důležitosti nabývat problematika jazykového vzdělávání. Schopnost člověka vyjadřovat se v několika různých jazycích, neboli mnohojazyčnost, je Evropskou unií považována za velmi důležitý aspekt evropské konkurenceschopnosti. Cílem jazykové politiky EU proto je, aby každý občan kromě svého mateřského jazyka hovořil dalšími dvěma jazyky členských zemí EU. Celkový rozvoj teorie vzdělávání v oblasti cizích jazyků podněcuje diskusi nad efektivitou procesu vzdělávání, do níž je tradičně zapojována problematika alternativních didaktických forem a metod, včetně superlearningu a sugestopedie.

Lidský mozek je tématem, které ve mně vždy budilo velký zájem. Poznatků o něm stále přibývá – ale i přesto, že jich je k dnešnímu dni velké množství, je pro svět vědy relativně neznámou oblastí. Chilský molekulární biolog Humberto Maturana (\*1928), jehož práce zasahuje i do oblasti kognitivní vědy a filozofie, na základě svých studií prohlásil: „Mozek není žádným světu otevřeným reflexním systémem, nýbrž systémem funkcionálně uzavřeným, který rozumí jen své vlastní řeči a operuje s vlastními stavy.“ (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 67) Zvolit si superlearning tématem bakalářské práce pro mě představovalo možnost dozvědět se o této oblasti nové informace, navíc úzce související s oborem, jehož studiu se věnuji, tedy andragogikou.

Již v raných počátcích studia literatury a dalších zdrojů, věnujících se tématu mé práce, jsem byla konfrontována s rozličnými způsoby chápání a definicemi superlearningu – nešlo o zásadní odlišnost, avšak výraznou nejednotnost. Někteří autoři superlearning zařazují mezi didaktické metody, jinými je označován za didaktický systém. Nejzajímavější však bylo o superlearningu číst v souvislosti se sugestopedií, tedy o jejich vzájemném vztahu. Zjistila jsem rovněž, že žádné z děl, věnujících se dané problematice, ji nepopisuje zcela komplexně.

Cílem této práce je přehledně a smysluplně ucelit dosavadní poznatky o fenoménu superlearningu. Pokusila jsem se o zkompletování, utřídění a přesné vymezení charakteristik jednotlivých jevů, souvisejících s danou problematikou, a vztahů s dalšími, podobnými fenomény. Superlearning je převážně využíván pro výuku cizích jazyků – dalším cílem této práce je proto zprostředkování informací o možnostech využití tzv.

pravohemisferických didaktických metod a systémů ve výuce cizích jazyků v České republice.

Co se struktury práce týká, je složena ze čtyř hlavních kapitol. Celá první kapitola je věnována didaktickým metodám. Je tomu tak z toho důvodu, jelikož (jak již bylo uvedeno výše) bývá superlearning často vnímán jako jedna z nich. Tím, že se v rámci podkapitol první kapitoly věnuji vymezení samotného pojmu „didaktická metoda“, její struktuře, dále tomu, jak se didaktické metody člení, problematice volby nejvhodnější z nich v různých situacích, jejich klíčovým úkolům a kritériím efektivnosti, se snažím co nejlépe a nejkomplexněji charakterizovat tento prvek výukového procesu, abych následně, v kapitole druhé, mohla poukázat na rozdíly mezi didaktickou metodou a didaktickým systémem, jímž je ve skutečnosti superlearning.

Ve druhé kapitole s názvem „Superlearning a sugestopedie, netradiční výukové systémy“ je nejprve charakterizován pojem „didaktický systém“ a vysvětlen rozdíl mezi jeho dvěma podobami – didaktickým systémem tradičním a didaktickým systémem netradičním. Následně je zde superlearning společně se sugestopedií zařazen mezi netradiční didaktické systémy a je zde vysvětleno, proč se o nich nedá hovořit jako o didaktických metodách. Dále se daná kapitola věnuje vzniku jak sugestopedie, která je starší, tak superlearningu; mou snahou bylo co nejlépe vystihnout jejich vzájemný vztah. Jedna z podkapitol druhé kapitoly se taktéž věnuje obecným principům netradičních didaktických systémů, které jsou společné pro sugestopedii, superlearning a další, novější didaktické systémy tohoto druhu.

Třetí kapitola je věnována výuce systémem superlearning, která může mít buď charakter skupinové výuky vedené lektorem, nebo podobu samostudia. Nejprve je zde popisována výuka skupinová, k níž patří téma osoby lektora, pod jehož taktovkou se výuka odehrává. Následuje podkapitola o učební místnosti, která je velice důležitým aspektem celé výuky. Velkou část třetí kapitoly tvoří popis jednotlivých fází skupinové superlearningové výuky, jimiž jsou dekodování (první a druhé), koncertní fáze, tedy koncert aktivní a koncert pasivní, a elaborační fáze, čímž se rozumí první a druhá elaborace. Dále je zde uveden popis superlearningu jakožto samostudia. Jedna z podkapitol je taktéž věnována pákistánské experimentální studii, která byla zaměřena na rozdíly efektivnosti superlearningu oproti efektivnosti tradičních metod. Své místo má v závěru



třetí kapitoly metoda DME. Je zde vysvětlen její vztah k superlearningu a popsány její základní principy.

Tématem poslední kapitoly práce jsou možnosti využití tzv. pravohemisferických didaktických metod a systémů ve výuce cizích jazyků v České republice. První podkapitola pojednává o významu jazykové gramotnosti v současném světě, druhá je věnována četnosti jazykových škol v České republice, které ve své výuce využívají superlearning. Další částí čtvrté kapitoly jsou rozhovory s odborníky ze vzdělávací praxe, zaměřující se především na tři hlavní témata, a to motivy účasti v superlearningových kurzech, rizika superlearningu a nevýhody superlearningu, které jsou důvody neúčasti v kurzech. Závěr kapitoly je věnován didaktickým metodám, které obsahují účinné prvky superlearningu, zejména metodě DME.

Teoretická část práce, jejímž cílem je seznámení s tématem práce, vymezení pojmů a jejich vzájemných vztahů, charakteristika principů a popis procesů, byla zpracována na základě rešerše odborné literatury. Pro část práce, která je věnována náhledu do české praxe, bylo využito jednak metody analýzy internetových zdrojů, jednak metody rozhovoru.

Poznatky jsem při psaní této práce čerpala ze zdrojů, které jsou nejstěžejnějšími díly věnujícími se tématu superlearningu. Tyto publikace obsahují veškeré dosavadní vědění v dané oblasti. Za nejvýznačnější považuji tvorbu Wolfganga H. Starka, který ve své knize, jejíž celý název zní Superlearning: nový způsob výuky jazyků: jak úspěšně učit podle osvědčené prakticky zaměřené metody (1995), velice podrobně popisuje skupinovou superlearningovou výuku. Nemohu taktéž opomenout (ze všech nejvíce obsáhlou) publikaci Superlearning 2000: tvořivé učení 21. století (2000), jejímiž autorkami jsou Sheila a Nancy Ostrander a Lynn Schroeder. Svými poznatky k celkovému vědění o dané problematice přispěl taktéž Kurt Tepperwein. Na české půdě se tématu superlearning ve větší míře věnuje pouze David Gruber, který se zabývá rychlostudiem cizích jazyků. Informace o superlearningu, a to především jako způsobu samostudia, se můžeme dočíst také například v publikacích Jaroslava Mužíka.

Přínosem této bakalářské práce by mělo být přehledné a smysluplné ucelení dosavadních poznatků autorů, kteří se ve svých publikacích věnují tématu superlearningu, jejich systematické spojení v celek, v němž jsou zahrnuty aspekty a vyloženy problematické momenty, se kterými se v souvislosti se superlearningem můžeme setkat. Za

další přínos považuji zpracování čtvrté kapitoly, tzn. především komparaci názorů a zkušeností se superlearningem, získaných během rozhovorů se dvěma odborníky ze vzdělávací praxe.

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Michalu Šerákovi, PhD. za jeho cenné rady, které mi udílel při psaní této práce.

Mé poděkování patří také PhDr. Květě Fořtové a Mgr. Jakubu Hermánkovi za jejich ochotu spolupracovat se mnou.

V neposlední řadě děkuji své rodině, především svým rodičům, prarodičům a partnerovi, kteří mi během celého studia byli nevýslovně velkou oporou.

## **1 DIDAKTICKÉ METODY**

### **1.1 Vymezení didaktických metod**

Touto cestou, to na základě etymologie slova znamená původně řecký pojem metoda (methodos). Touto cestou nebo také postup k cíli. Toto vymezení je určující i v didaktice dospělých. V literatuře, která se na ni specializuje, bývá didaktická metoda definována jako soubor postupů, kterými se lektor řídí při vyučování. Předává jimi poznatky a formuje dovednosti nebo návyky účastníků. Novější názory, které již akcentují také zapojení účastníků vzdělávání, vidí metodu jako prostředek stimulace učení dospělého, jenž jej vede k danému cíli a zapříčiňuje efektivitu celého učebního procesu. Účastník si metodami osvojuje vědomosti, dovednosti, návyky (Mužík, 1998, s. 149).

Maňák a Švec (2003, s. 26) definují didaktickou metodu jako „vyučovací činnost učitele a učební aktivitu žáka“. Vzdělávací metoda tedy pomáhá naplňovat stanovené vzdělávací cíle. Je spojená s optimálním zvládnutím obsahu vzdělávání a je realizována v rámci určité vzdělávací formy, organizačního rámce výuky, a to za dané situace a podmínek. Metody jsou výraznými rozvojovými prvky teorie i vzdělávací praxe s dospělými (Mužík, 1998, s. 149).

### **1.2 Struktura didaktické metody**

Maňák a Švec (2003, s. 26) uvádějí, že vyučovací činnost učitele i učební činnost žáka, v andragogice účastníka, má dvojí charakter – jednak vnější, lépe řečeno navenek pozorovatelný, a jednak vnitřní. Díky charakteru vnějšímu mohou být metody popisovány, charakterizovány. Vnější stránky vyučovacích i učebních aktivit mají jádro ve vnitřním charakteru. Vzdělavatel si metodu musí nejdříve (vnitřně) osvojit, to znamená pochopit její účel a princip.

Existují určité prvky, činitelé, které vyučovací a učební aktivity spouštějí. Jsou jimi učební informace a učební úlohy. Učební informace jsou zprostředkovávány didaktickou metodou; mohou být dvojího druhu – verbální a nonverbální. Učební informace se v rámci procesu výuky stávají znalostmi, které si účastník osvojí. Učebními úkoly, druhým činitelem, jsou podnětné situace umožňující dosáhnout didaktických cílů.

Učební úlohy mají dané parametry. Prvním z nich je parametr stimulační. Platí zde, že čím větší má účastník motivaci poznávat, učit se novým věcem, tím větší je stimulace.

Stimulační parametr učební úlohy má tedy vliv na to, jak je učební úloha přijata účastníkem. Dalším parametrem je parametr regulační. Ten souvisí s řízením průběhu celé aktivity. Parametr operační udává, jaké operace musí účastník vykonat, aby danou učební úlohu vyřešil (Maňák, Švec, 2003, s. 26–27).

### 1.3 Členění didaktických metod

Množství didaktických metod se neustále zvětšuje. Rozvoj stále nových metod má za následek výrazné inovační procesy v praxi vzdělávání dospělých. Metody se stávají velmi významným know-how, a to především v profesním vzdělávání. Mnoho podniků a vzdělávacích institucí pokládá metodickou stránku svých vzdělávacích akcí za obchodní tajemství (Mužík, 2011, s. 93).

Co se klasifikace metod týká, existuje mnoho variant. Didaktické metody bývají členěny podle nejrozličnějších hledisek. Nutno podotknout, že všechna dělení mohou být označena za relativní.

Členění metod, které ve svých dílech uvádí např. J. Maňák (1997), Z. Palán (2002), M. Silberman a K. Lawsonová (1997), je členění na základě způsobu nebo typu interakce mezi učitelem a studentem. Dle Palána (2002, s. 118) se podle tohoto kritéria klasifikují metody dvojím způsobem. Prvním je klasifikace metod na frontální, skupinové a individuální. Druhým pak rozdělení na monologické, dialogické, problémové a praktické metody. Mezi metody monologické se řadí například přednáška. Diskuze či rozhovor patří do skupiny metod dialogických. Problémové didaktické metody se mohou dále dělit na metody situační, kupříkladu případové studie, metody inscenační, mezi které se řadí hraní rolí, a konečně metody ekonomické, které mají podobu podnikatelských her.

Jedním z dalších členění metod, které se v andragogické literatuře objevuje často, je členění podle fází vyučovacího procesu, ve kterých se uplatňují. Tak metody dělí například M. Cirbes (1989), L. Mojžíšek (1988) a také již výše zmiňovaný Z. Palán (2002). Ten ve své publikaci s názvem Lidské zdroje – Výkladový slovník (2002) uvádí dvě takovéto možné klasifikace didaktických metod. Prvním členěním je rozdělení výukových metod na takové, které předávají nové vědomosti, takové, které slouží k upevňování a prohlubování znalostí, dále metody prověřovací a ty, v rámci nichž se učivo opakuje.

Druhou klasifikací metod podle fází vzdělávacího procesu podle Palána je členění na metody přípravy účastníků na aktivní osvojování učiva (metody motivační), metody

založené na přímém poznávání skutečnosti (metody předvádění, pozorování a objevování), metody založené na zprostředkovaném poznání skutečnosti (metody slovního projevu, a to jak psaného, tak mluveného), metody upevňování a prohlubování osvojených vědomostí, dovedností a návyků (metody samostatné práce s odbornou literaturou, metoda cvičení, metoda opakování), metody kontroly, hodnocení a klasifikace osvojených vědomostí, dovedností a návyků (metody zběžné kontroly, metody systematické a komplexní kontroly, metody ústní, písemné, praktické, aproximativní a exaktní) (Palán, 2002, s. 118–119).

Zajímavou klasifikací vzdělávacích metod je klasifikace R. Winkela, pocházející z roku 1987. Člení metody podle komplexnosti, cílové zaměřenosti a komunikativnosti výuky. Winkel používá pět jakýchsi vztahových pólů, jejichž spojení (kombinace) pak vytváří rozdělení celkem sedmnácti metod do čtyř skupin. Oněmi vztahovými póly jsou učitel (U), tým učitelů (TU), žák (Ž), spolužáci (S) a obsah (O). Při kombinaci Ž – O mluvíme o tzv. metodách dvoupólové interakce. Patří sem například individuální či domácí práce. Propojení pólů Ž – S – O, to jsou metody třípólové interakce, například partnerská výuka nebo práce v (malé i velké) skupině. Mezi metodami čtyřpólové interakce U – Ž – S – O najdeme třeba diskuzi, poradou či debatu. Co se týká metod pětípólové interakce U – TU – Ž – S – O, je jimi týmová výuka (Maňák, Švec, 2003, s. 47–48).

Dalším členěním didaktických metod ve vzdělávání dospělých je členění J. Mužíka (1998, s. 150–153). Metody rozděluje na teoretické, teoreticko-praktické a praktické, a to na základě didaktického principu vztahu k praxi dospělého, který je účastníkem výuky. Didaktické metody teoretické, které mají v oblasti vzdělávání dlouholetou tradici, jsou realizovány v učebnách. Jedná se o klasické přednášky, přednášky ex katedra, přednášky s diskuzí, cvičení, semináře. Teoretické metody jsou založeny na verbálním projevu lektora – dá se říci jeho monologu. Role účastníka může být označena za převážně pasivní. Jeho aktivita je určena relativně striktními pravidly, má pro ni dosti omezený prostor.

Mezi teoreticko-praktické metody se řadí diskusní a problémové metody, programovaná výuka, metody diagnostické a klasifikační a metody projektové. Všechny mají za úkol o problémech nejen hovořit, diskutovat, ale také vést účastníka k přímému jednání, řešení, k tomu, aby rozhodoval. To se děje na, dá se říct, fiktivních případech co nejvíce podobných každodenní praxi. To splňují především metody diskusní a problémové. Metoda programování a metody diagnostické a klasifikační vedou k větší efektivnosti a objektivnějšímu vyhodnocování výsledků výuky tím, že splňují požadavky zpětné vazby.

Projektové metody jsou založeny na samostatném učení se účastníků, dají se tak označit za přechod k výcvikovým metodám.

Pro třetí skupinu metod, tedy metody praktické, jsou základem znalosti, vědomosti a zkušenosti účastníka vzdělávání. Sledují rozvoj nových hodnot jednotlivých účastníků. Jedná se o metody, jako je instruktáž, asistování, rotace práce, stáže, exkurse či dnes velmi populární coaching. Metody praktické probíhají na pracovním místě.

Ve své další publikaci s názvem Androdidaktika (2004, s. 70–71) uvádí Mužík ještě dvě klasifikace metod. U první z nich jde o dělení podle podoby pomoci (či podpory), kterou lektor poskytuje účastníkovi v rámci vzdělávacího procesu. Metody pak člení do dvou kategorií. Jednou z nich jsou metody transferu, druhou metody facilitace. Metody transferu jsou ty metody, při kterých jsou lektorem na účastníka „shora“ přenášeny vědomosti, znalosti a dovednosti. Patří mezi ně například přednáška, seminář, metody dialogické, metody problémové, exkurse, konzultace či ověřování výsledků výuky. Metody, kdy lektor zaměřuje své soustředění spíše na podporu učebních aktivit a celého procesu účastníkovy učení, jsou metody facilitace. Za ty mohou být označeny instruktáž, coaching, Open Space Technology, workshop, e-learning, výcviková firma nebo studijně-řešitelská činnost.

Nakonec, celkem třetím dělením didaktických metod podle Mužíka (2004, s. 71), je klasifikace na metody zaměřené na poznání (společenského či profesního) problému a na metody zaměřené na řešení (společenského či profesního) problému. Do těchto dvou skupin můžeme metody rozdělit podle vztahu dané metody k řešení individuálních vzdělávacích potřeb účastníků. Metodami, díky kterým problémy poznáváme, jsou metody přednášení, metody cvičení a seminářů, diskusí, situační a inscenační metody. Řešit problémy se pak učí ekonomickými hrami, systematickým pozorováním, metodami funkčního zařazení a také exkursí a stáží.

Výše uvedené klasifikace didaktických metod jsou jen malým procentem z celkového počtu, který ve skutečnosti existuje. Při výběru několika málo z nich jsem si počínala podle toho, které z nich já osobně pokládám za nejvhodnější, nejsrozumitelnější a nejzajímavější z těch, se kterými jsem se prostřednictvím literatury měla možnost seznámit.

Existují tzv. komplexní přehledy metod, které jsou vytvářeny především z toho důvodu, že jsou didaktické metody vskutku různorodé a je jich opravdu velké množství.

Přehledy slouží ke snadnější orientaci. Těmi, kdo se řadí mezi autory těchto komplexním přehledů, jsou kupříkladu O. Kádner, J. Maňák, H. Weck, M. Tuma a mnoho dalších (Maňák, Švec, 2003, s. 47).

#### **1.4 Volba didaktické metody**

Jak již bylo řečeno, ve vzdělávání dospělých se můžeme setkat s velkým množstvím didaktických metod. Ani jednu z nich ale v žádném případě nemůžeme označit za správnou, univerzální či nejlepší. Každá má své výhody i nevýhody, klady i zápory. Každá z nich je vhodná v jiné situaci.

Při posuzování jednotlivých didaktických metod je třeba dobře se seznámit s jejich charakteristikami a zhodnotit situaci, ve které bude metoda využita. Je důležité provést analýzu vzdělávacího procesu. Lektor by pak měl umět dostatečně flexibilně reagovat na změny učební situace – měnit dle potřeby i samotné metody tak, aby bylo dosahováno daných učebních cílů.

Pro samotnou volbu vzdělávací metody je důležitých několik hlavních kritérií (Mužík, 1998, s. 169–170). Jedním z nich je charakter učebních cílů. Jde zde o to, usiluje-li se o čisté vědomosti či o jejich použití v konkrétní situaci. Dále je také významná povaha obsahu výuky, do jaké míry dovoluje lektorovi učební látka uplatnit participativní didaktické metody. To, o jakou didaktickou formu se v konkrétní situaci jedná, je důležité z hlediska širší palety metod, které mohou být v daném případě využity – jedná-li se o přímou výuku, tedy přímý kontakt lektora a účastníka, je paleta bezpochyby větší než v případě, že se jedná například o korespondenční formu výuky.

Kritérii volby jsou také stupeň aktivizace účastníků a fáze učebního procesu. Důležitý je i rytmus, tedy účelné a pestré pořadí metod v procesu výuky. Zvažovány musí být také rámcové podmínky, pod čímž si můžeme představit množství času, které máme na metody k dispozici, počet účastníků ve vzdělávacím procesu a například i prostorové podmínky.

Dalším z faktorů volby didaktické metody je složení účastníků vzdělávací akce. Roli zde hraje kupříkladu jejich věk, zda jde o heterogenní či homogenní skupinu z hlediska pohlaví. Vliv má také vzdělanostní úroveň účastníků nebo to, zda jsou účastníci vzdělávání v rámci jedné skupiny na stejné hierarchické úrovni organizační struktury, či je kurz společný jak pro podřízené, tak jejich nadřízené atd. V neposlední řadě musí být

pozornost zaměřena na samotného lektora. Je-li zkušený a speciálně vycvičený, „má v malíčku“ jistě mnohem více didaktických metod.

Při volbě vzdělávací metody – to platí v oblasti pedagogiky i andragogiky – je velice důležité, aby byla zohledňována individualita jak účastníka vzdělávání, tak vzdělavatele. Individuální rozdíly každého z nás plynou z naší osobnosti. Různí účastníci ve vzdělávání dospělých preferují různé přístupy k učení, různí vzdělavatelé různé způsoby vyučování. Tyto přístupy označujeme za styly učení a styly vyučování. Maňák a Švec definují oba ze stylů jako „integrovanou, individuální charakteristiku činnosti subjektu“ (2003, s. 30). Základ pro styly učení a styly vyučování má každý účastník a vzdělavatel vrozený. Během života se však vyvíjejí, tudíž se do jisté míry mohou změnit.

„Styl učení je žákem preferovaný způsob, jakým se učí, jeho způsob uvažování o učivu i postupech jeho zvládání. Vyučovací styl je učitelův způsob vidění učiva, žáka, výukových metod, učení, vyučování, komunikace se žáky apod., který se promítá do jeho vyučování.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 30) Vzdělavatelův styl vyučování pak nejvíce ovlivňují faktory jako pedagogické dovednosti a zkušenosti a také jeho pojetí výuky (Maňák, Švec, 2003, s. 39).

### **1.5 Klíčové úkoly didaktických metod**

Jedním z hlavních úkolů metod v didaktickém procesu je to, aby účastník vzdělávání zcela porozuměl vědomostem a dovednostem, které si má osvojit. Metody by také měly spojovat teorii s praxí. V rámci vzdělávacího procesu mají být řešeny reálné problémy, tedy problémy v praxi se běžně vyskytující. Na ně by měly být aplikovány teoretické poznatky. Další úlohou metod je poskytování návodů, rad, jak mají účastníci řešit své skutečné, současné, ale také budoucí problémy. Metody by měly člověka naučit samostatně myslet a uvažovat.

Ve výuce, která probíhá skupinově, je jedním z klíčových úkolů také to, že podporují interakční a komunikační procesy v rámci skupiny účastníků. Pro život v dnešní společnosti je velmi důležité tuto kompetenci rozvíjet. Sama metoda také dokáže vzbudit zájem účastníka o učební látku a aspirovat jej k tomu, aby se i dále, již sám, vzdělával a učil novým věcem (Mužík, 2011, s. 95).



## 1.6 Kritéria efektivity didaktických metod

Aby byla didaktická metoda efektivní, musí splňovat několik kritérií. Jsou uvedena v textu níže a jsou zároveň kritérii při volbě konkrétní metody v konkrétní situaci.

Prostřednictvím didaktické metody se musí dát dosáhnout stanovených cílů (vzdělávacích, výchovných nebo výcvikových). Metoda musí mít informativní schopnost. Znamená to, že účastníkům předává vědomosti a dovednosti v optimální míře. Tu můžeme chápat jako „dávkování“ podle didaktických principů. Lektor by také měl mít možnost rozvíjet díky metodě poznávací procesy.

Didaktická metoda musí být zároveň flexibilní. Znamená to, že by se měla pružně přizpůsobovat konkrétní situaci na straně účastníka – ať už jde o jeho aktivitu, vnímavost apod. nebo jeho předchozí zkušenosti, postavení ve společnosti či věk. Flexibilita metody se ale netýká pouze objektu vzdělávacího procesu, ale také subjektu. Musí se přizpůsobit i takovým faktorům, jako jsou osobnost lektora, jeho didaktické návyky, předchozí zkušenosti. V žádném případě nesmí metoda lektorovi stavět mantinely a svazovat jej jakýmkoliv dogmatickými požadavky a pravidly. Lektor má být ten, kdo rozvíjí kreativní andragogickou činnost.

Didaktická metoda musí být taková, aby lektorovi pomáhala nadchnout účastníky, získat jejich pozornost, ale také ovlivňovat jejich postoje k probíranému tématu, problematice. Metoda tedy musí mít jakousi emotivní působivost. Důležitým kritériem metod je také jejich adaptabilita, přizpůsobivost podmínkám výuky. Těmi rozumíme prostory, ve kterých se odehrává, jejich vybavení apod.

Efektivní vzdělávací procesy bývají charakteristické tím, že se v nich didaktické metody využívají cílevědomě a že během nich dochází ke spojování klidnějších fází s fázemi aktivnějšími. Pozornost účastníků je udržována na potřebné úrovni a posiluje se jejich motivace a vůle k učení (Mužík, 2011, s. 95–96).

## **2 SUPERLEARNING A SUGESTOPEDIE, NETRADIČNÍ DIDAKTICKÉ SYSTÉMY**

### **2.1 Didaktický systém**

Didaktický systém je systém vzdělávacích aktivit (jak institucionálně organizovaných, tak individuálních), které nahrazují, doplňují, rozšiřují, inovují, mění nebo jinak obohacují dosavadní znalosti a dovednosti, hodnotové postoje, zájmy a jiné osobnostní a sociální kvality lidí (Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, 2012).

Didaktický systém určitého učebního předmětu převyšuje v kvantitativním směru vědní systém konkrétní vědní disciplíny. Vědní systém poskytuje systému didaktickému platformu vzdělávání v dané oblasti vědeckého poznání, utváří pro něj základnu na vědecké objasňování jevů a procesů. Didaktický systém má výběrový charakter. Z vědního systému vybírá a utřídí ta fakta a vztahy, které jsou z hlediska informativního funkční pro daný systém vzdělávání. Didaktický systém uzpůsobuje objektivní logiku vědního systému subjektivní logice osvojování poznatků. Tento proces se označuje jako didaktická transformace vědeckých poznatků do vzdělávacího obsahu (Cirbes, 1989, s. 105–106).

Existují dva druhy didaktických systémů – jedná se o tradiční (také klasické) didaktické systémy a netradiční (speciální) didaktické systémy. Tradiční didaktické systémy jsou zaměřeny na rozumové schopnosti člověka. Pro tradiční didaktický systém je charakteristické pojetí výuky jako komunikačního procesu, které se opírá o sdělení a odehrává se v rovině vědomé. Netradiční didaktické systémy rovinu vědomí opouštějí, zaměřují se narozdíl od něj na podvědomí člověka, obsahující dosud nevyužitý potenciál k učení (Mužík, 1998, s. 220–221).

### **2.2 Netradiční didaktické systémy**

Didaktické metody, téma předchozí kapitoly, jsou prvky vzdělávacích procesů, které jsou v rámci didaktických systémů uskutečňovány. Metody slouží k dosažení vytyčených cílů vzdělávacích procesů. Didaktická metoda (či kombinace více didaktických metod) je způsobem, který v rámci určité formy, neboli organizačního rámce výuky, vede k dosažení stanovených žádoucích výsledků.

První kapitola této práce je celá věnovaná právě didaktickým metodám. Ty jsou součástí tradičních didaktických systémů ve vzdělávání. Důvodem vyhrazení jim úvodní

částí mé práce je snaha o co nejlepší charakteristiku daného pojmu – všeho, co se pod ním skrývá. Jako o didaktických metodách se často hovoří také o dvou pojmech, ke kterým bude pozornost upřena na následujících stránkách. Jedná se o superlearning a sugestopedii. Jak již bylo řečeno, jsou nezdědka pojmenovávány jako didaktické metody, jimiž však nejsou. Jak superlearning, tak sugestopedie jsou didaktickými systémy, a to didaktickými systémy netradičními – jak již bylo uvedeno výše, systémy pracujícími při učení s podvědomím člověka.

Za netradiční didaktický systém jsou sugestopedie a superlearning označeny z toho důvodu, že vychází z holistického pojetí lidské osobnosti. Znamená to, že staví na hledání cesty, jak integrovat různé faktory procesu učení. Těmi jsou fyziologické a neurologické zákonitosti, smyslové vnímání, motivace, činnost mysli a také sociální vztahy. Tato integrace je pak mnohem více než to, co může být označeno za didaktickou metodu. Proto se v tomto případě hovoří o netradičním didaktickém systému (Mužík, 1998, s. 221).

Speciální didaktické systémy jsou založeny na tom, že komunikace mezi lidmi při učení i při vyučování má dvě roviny. První z nich je rovina vědomá, která vnímá specifická sdělení. Druhou je rovina nevědomá. Ta vnímá nespecifické sugestivní podněty, zaměřené na pocity a tělesné funkce (Mužík, 1998, s. 220–221).

Zcela vše, co se kolem nás děje, registrujeme, zařazujeme a potom buď zapomínáme, anebo si zapamatujeme. Podvědomí zaznamenává tzv. okrajové stimuly jako doprovodné nositele informací.

„Okrajové stimuly jsou dojmy, které stále nevědomky přijímáme všemi našimi smysly z našeho okolí. Okrajové stimuly často projdou naší krátkodobou pamětí a jdou přímo do dlouhodobé. Tam se nepozorovaně ukládají a mohou být působením asociací reaktivovány. Tento proces se dá velmi dobře srovnat se zážitkem děja-vu. Příjemná vůně nádherně pestré, voňavé letní louky může vyvolat určité vzpomínky a myšlenky, pocházející z doby dávno předtím. Vůně působí jako budič celého svazku myšlenek a asociací.“ (Stark, 1994, s. 30)

Náš mozek je rozdělen na dvě poloviny, levou a pravou mozkovou hemisféru. První z nich je zaměřená na exaktní operace s čísly, logiku, následnosti a analýzu. Pravá polovina mozku je soustředěna spíše na fantazii, kreativitu, snění (Mužík, 1998, s. 221). Obě tyto části lidského mozku pracují vždy současně. Lidský mozek je však normálně využíván jen na zhruba 10 %. U netradičních didaktických systémů, jako jsou sugestopedie

a superlearning, jde o to, aby došlo ke zvýšení výkonnosti obou mozkových hemisfér, aby se vzájemně podařilo propojit na výrazně vyšší úrovni, než je tomu při normálním stavu, a aby jejich součinnost byla mnohem více intenzivní. Výkon mozku se tak může zvýšit až pětikrát (Stark, 1994). Paměťové schopnosti člověka se podstatně zlepší, zapamatování je o mnoho rychlejší a trvalejší (Mužík, 1998, s. 221). Prokázalo se, že v učení neexistují žádné rychlostní limity. Co se pak rychlosti učení člověka týká, jedná se o zcela individuální záležitost (Ostrander, Schroeder, Ostrander, 2000, s. 35).

Netradiční didaktické systémy jsou zaměřené převážně na neverbální inteligenci. Na výkonu člověka se díky zvýšení aktivity pravé poloviny mozku podílí především intuitivně obrazotvorné procesy. Obsah paměti se vlastně asociuje s jakýmsi vnitřními obrazy, představami, které jsou velmi živé. Snahou netradičních didaktických systémů je využít doposud skrytý potenciál člověka v učení. To zároveň ulehčuje a činí jej zajímavějším (Mužík, 2011, s. 177).

Poprvé se netradiční didaktické systémy objevily v takových oblastech lidské činnosti, jako jsou cizí jazyky, práce na počítači nebo matematika. V současnosti se však využívají prakticky ve všech oblastech lidské činnosti, ať už se jedná například o medicínu, právo, astrologii, nejrůznější pravidla (třeba jednotlivých sportů) nebo morseovku (Ostrander, Schroeder, Ostrander, 2000, s. 275). Speciální didaktické systémy mohou být užity pro výuku těch oblastí, které jsou zvukově znázornitelné – to znamená, že prakticky téměř všech (Tepperwein, 2004, s. 139).

### **2.3 Sugestopedie a superlearning – vznik systémů, základní charakteristika**

Není vůbec nezvyklým jevem, že tyto dva pojmy, tedy superlearning a sugestopedie, bývají brány jako synonyma, že jsou mnohdy zaměňovány, jedním z nich bývá označováno to, co je ve skutečnosti druhým ze dvojice. Často se také můžeme setkat s charakteristikou jednoho jako formou druhého. Pravdou ale je, že ač jsou si tyto dva systémy hodně blízké, není mezi nimi žádný vztah podřazenosti a nadřazenosti.

V rámci studia tématu své práce jsem byla konfrontována s existencí rozličných názorů na vztah sugestopedie a superlearningu. Setkala jsem se s názorem, že sugestopedie je typickým didaktickým systémem pro skupinovou výuku prostřednictvím lektora a že superlearning je systém sebevzdělávání. Proponentem tohoto názoru je například Jaroslav Mužík.

Je možné setkat se také s takovým pohledem, že sugestopedie, starší z těchto dvou didaktických systémů, dala základ pro vznik superlearningu, jehož koncept byl vytvořen na Západě, přičemž jsou oba systémy skupinovým procesem výuky, u superlearningu však navíc existují modifikace pro samouky. Z tohoto názoru, který prezentují kupříkladu Sheila a Nancy Ostrander a Lynn Schroeder, budu dále ve své práci vycházet, neboť jsem k němu sama došla na základě podrobného studia informací, týkajících se této problematiky.

### **2.3.1 Sugestopedie**

Sugestopedie je speciální didaktický systém, který je založený na nestresovém způsobu učení, spočívajícím v působení pozitivní sugesce na podvědomí člověka, které ovlivňuje celkovou rozumovou aktivitu, působí na procesy psychiky.

#### **2.3.1.1 Vznik sugestopedie**

Sugestopedii založil bulharský psychiatr, lékař a vzdělavatel Georgi Lozanov. Tento muž stál v čele bulharské parapsychologie. V zemi, která byla pod silným vlivem SSSR, v „časech železné opony“, kdy byla alternativní medicína ještě v plenkách, rozvinul Lozanov celou řadu metod k léčbě nemocných (zvláště psychotiků). Při své práci objevil tzv. didaktogenický syndrom, poruchu způsobenou špatnými metodami výuky (Ostrander, Schroeder, Ostrander, 2000, s. 26).

Lozanov se svým spolupracovníkem Novakovem spojili různé prvky a techniky sugesce do pedagogického konceptu. Již v roce 1955 uveřejnil Lozanov první výsledky svých experimentů (v jeho případě ve výuce cizích jazyků), které prováděl v Ústavu pro sugestopedii v Sofii. Výsledky potvrdily, že užití sugestivních učebních technik, sugestivní hypermnézie, kterou můžeme chápat jako opak amnézie, jasně zvyšuje výkonnost paměti (Stark, 1994, s. 23). Podle Lozanova může být pomocí sugestopedie zvýšena vnímavost člověka až padesátkrát (Tepperwein, 2004, s. 139).

V současnosti je Lozanův didaktický systém, který v roce 1978 schválila mezinárodní expertní skupina při UNESCO, znám a využíván po celém světě, a to jak v rámci školství, tak v rámci vzdělávání dospělých (Mužík, 1998, s. 220). Teorie, která byla na základě sugestopedie Lozanovem vyvinuta, je označována jako sugestologie. Lozanov bývá označován za jejího duchovního otce (Ostrander, Schroeder, Ostrander, 2000, s. 26).

### 2.3.1.2 Sugescie a desugescie

Slovo sugestopedie je složeninou slov „sugescie“ a „pedagogika“. Pojem sugescie vznikl z latinských slov suggero, suggeri, suggerere, neboli podložit, přidávat, nakupit, podsouvat (Maňák, Švec, 2003). Charles Baudouin charakterizuje sugesci jako neuvědomělou (podvědomou) realizaci určité myšlenky (1922, s. 336). To, co sugescie uvnitř našeho organismu ovládá, je zcela nezávislé na působení vůle. Tyto věci tedy člověk nemůže přímo řídit, regulovat (Baudouin, 1922, s. 326).

Existují celkem dva druhy sugescie. Prvním z nich je heterosugescie, druhým autosugescie. Heterosugescí je sugescie působící zvnějšku. Bývá velmi často využívána tvůrci reklam. Autosugescie patří například mezi formy psychoterapie – formují se při ní předsevzetí. Oba druhy sugescie jsou stejně účinné (Stark, 1994, s. 22).

Georgi Lozanov věřil, že teoreticky každý z nás v sobě může prostřednictvím adekvátních cvičení a životního stylu vyvolat jisté paranormální schopnosti. Toto tvrzení vyvozoval ze zkoumání a využívání hypnózy, hypnoterapie, psychologie, psychofyziologie, parapsychologie, jógy atd.

Jak na nás sugescie působí, se ukazuje především v raném dětství, kdy ještě není vytvořeno kriticko-logické vědomí. Když už jej člověk v dospělém věku má, může být právě to bariérou v učebním procesu. U dospělého člověka má sugescie velký podíl na jeho rozumové aktivitě. Je podvědomým základem všech procesů v jeho psychice (Maňák, Švec, 2003, s. 191–192).

V jaké míře na každého z nás sugescie působí, je čistě individuální záležitostí. Hrají zde roli dva faktory. Prvním z nich je sugestibilita. Sugestibilitou rozumíme schopnost člověka přijímat sugesci. Druhým faktorem je sugestivita, tzn. sugestivní síla učitele (Stark, 1994, s. 23).

Podle Lozanova existují celkem tři tzv. antisugestivní bariéry (Stark, 1994, s. 26): logická, emocionální a eticko-morální. Logická bariéra neuznává nic, co nepovažuje za logické, tedy racionálně vysvětlitelné. Bariéra emocionální se projevuje v situacích rozrušení a nejistoty, když jsme nervózní, máme trému. Eticko-morální bariéra úzce souvisí se svědomím člověka. Odmítá vše, co je v rozporu s individuálním či společenským systémem hodnot a co se nerovná „normálu“, tzn. tomu, co je vlastní většině.

Převážná většina lidí má o učení negativní představy. Musí tak překonávat negativní emocionální blokádu. Podle Lozanova je tedy nutné odbourat sugesci desugescí. „Desugerovat znamená nahradit záporné zkušenosti, které se vryly do světa představ člověka, pozitivními sugescemi.“ (Stark, 1994, s. 27)

### 2.3.2 Superlearning

Superlearning v podstatě znamená zvýšené, Ostrander a Schroeder (2000) jej označují také za urychlené či zrychlené, učení. Maňák a Švec (2003, s. 193) uvádějí definici tohoto didaktického systému podle J. Gniteckiho, pocházející z jeho díla *Supernauczanie: Perspektywy nowej edukacji* z roku 1997, která zní: „Superlearning je nestresový způsob učení, který umožňuje dosáhnout vyšších výsledků učení.“ Oněmi vyššími výsledky učení se rozumí takové změny, kterých se učením dosáhlo, jež jsou větší než příčiny, kterými byly vyvolány.

#### 2.3.2.1 Vznik superlearningu

Superlearning patří mezi západní netradiční didaktické systémy, které jsou velmi blízké experimentálním metodám učení G. Lozanova. Základy superlearningu jsou odvozeny od Lozanových děl, starověkých děl o rádža józe a celé řady moderních studií (Ostrander, Schroeder, Ostrander, 2000, s. 26–27).

Historicky první variantou superlearningu byla Silva Mind Control, česky Silvova kontrola mysli. Jmenuje se podle jejího autora, Josého Silvy. Jedná se o muže, který je nejvíce ze všech spjat s kořeny didaktického systému, jemuž jsou následující řádky věnovány.

Mexičan José Silva, narozený v roce 1914, byl původně podnikatelem v oblasti elektroniky. Zabýval se tématem inteligence, schopností lidského mozku a hypnózy. Hypnózu nejdříve využíval k výchově, uklidňoval jí své děti. V rámci toho zjistil, že mozek člověka podává mnohem větší výkon, když je jeho aktivita menší. Znamená to, že při nízkých frekvencích přijímá a ukládá více informací. Silva se tedy začal zabírat otázkou, jak v nižších frekvencích mozek udržet v relativně bdělém stavu. Při svém zkoumání přišel na vliv tzv. Alfa vln (Mužík, 2011, s. 181–182).

Lidský mozek vytváří určité elektrické energie. Mohou být také označeny za jakési vzorce mozkových vln. Na měření těchto energií se používá přístroj zvaný

elektroencefalograf, EEG. Rytmus energie se měří v cyklech za jednu sekundu, v tzv. CPS. Jsou známy čtyři druhy vln – Beta, Alfa, Theta a Delta. Je-li elektroencefalografem naměřená hodnota 14 CPS a více, jedná se o vlny Beta. Pohybuje-li se hodnota v rozmezí 7 až 14 CPS, mluvíme o Alfa vlnách. Od 4 do 7 CPS jde o vlny Theta, hodnotu pod 4 CPS mají vlny Delta.

Ve spánku se nacházíme v hladině Theta nebo hladině Delta. Hladina Beta je stavem bdělosti, stavem, kdy člověk, můžeme říci, „normálně funguje“. Bývá také označována jako vnější vědomí. V hladině Alfa, které se říká vnitřní vědomí, se nacházíme, když usínáme, tedy tehdy, kdy se ještě nejedná o spánek, a když se probouzíme, tedy tehdy, kdy se ještě nedá mluvit o stavu bdělosti. Hladina Alfa je meditativní hladinou vědomí (Mužík, 1998, s. 225).

Stav Alfa je stavem hlubokého uvolnění – ještě většího než spánek. Přitom však mozek vykonává jistou formu činnosti. Hladina Alfa proto může být označena za pozměněnou formu vědomí (Mužík, 1998, s. 225). Stav Alfa je podobný meditaci či hypnóze. Při naprostém uvolnění spotřebovává tělo méně energie. Tudíž jí může být více využito na duchovní činnost (Tepperwein, 2004, s. 142).

Hladina Alfa má stejné vjemové schopnosti jako hladina Beta. V první z nich je však možné dělat ještě další, jiné věci než v Betě. V dimenzi Alfa je lidský mozek ve stavu harmonie. Obě jeho hemisféry jsou propojeny a aktivovány, vědomí a podvědomí je spojeno (aktivnější je však pravá polovina mozku). Kapacita mozku tak může být lépe využita. Z levé poloviny se předávají podněty do pravé a následně přecházejí do podvědomí (Mužík, 2011, s. 183).

Ve stavu Beta odpovídá nejběžnější aktivita mozku „normálního“ člověka hodnotě 22 CPS, ve fázi Alfa je tomu kolem 10 CPS (Tepperwein, 2004, s. 147). Studie prokázaly, že geniální lidé se od lidí „normálních“ odlišují tím, že u nich převažují mozkové vlny v hodnotě zhruba mezi 7 až 13 CPS, tzn. vlny zpomalené, odpovídající hladině Alfa (Ostrander, Schroeder, Ostrander, 2000, s. 88).

V jaké hladině se člověk momentálně nachází, má vliv také na to, jaké má pocity. Jsme-li v hladině Beta, tedy bdíme-li, nemáme žádné „zvláštní“ pocity. Nacházíme-li se v hladinách hlubších, jsou možnosti většiny lidí ohraničené. Omezují se na snění, okraje spánku či na samotný spánek. Podaří-li se člověku svou mysl kontrolovat, dá se také říci ovládat, možností může mít v nižších hladinách CPS podstatně více. Člověk se musí



seznámit se svými vjemovými schopnostmi a naučit se je plně využívat, lidská mysl pak může být používána zvláštními způsoby, mnohem intenzivněji (Mužík, 1998, s. 225–226). Při vysoké frekvenci vln, což je třeba v případě, kdy je člověk rozčilený, u něj může dojít k úplné blokaci vnímání a myšlení (Tepperwein, 2004, s. 140).

Silva odhalil techniky, díky kterým se dá do hladiny Alfa sestupovat. Zjistil poté, že v ní učení probíhá mnohem efektivněji než v bdělém stavu mysli, v hladině Beta. Tento jev pojmenoval mimosmyslovým vnímáním, anglicky extra-senzory-perception, neboli zkráceně ESP (Mužík, 2011, s. 181–182). Silvova metoda nebývá lidmi využívána jen k učení, ale například také k tomu, aby se naučili relaxovat, ke zbavení insomnie či bolesti hlavy (Mužík, 1998, s. 226).

### **2.3.3 Principy netradičních didaktických systémů**

Jedním z hlavních znaků procesu výuky v rámci netradičních didaktických systémů je tzv. infantilizace. Infantilní se v tomto případě nerovná dětský či podobně. Jedná se o naprosto spontánní způsob učení, učení postavené na spontánních reakcích a nepotlačování bezprostředních citů. Takoví jsme zpočátku všichni. Pak však nastane chvíle, kdy nás sváží sociálně-sugestivní normy a očekává se, že se budeme chovat „jako dospělí“ (Stark, 1994, s. 28).

Infantilizace spočívá v tom, že je vztah lektora, který během celého výukového procesu vystupuje jako autorita, a účastníka vzdělávání založen na principu vztahu rodiče a dítěte, kdy se účastník v roli submisivnějšího ze dvojice, tedy dítěte, zapojuje pod vedením lektora do nejrůznějších her a cvičení. Tak účastník nabývá sebedůvěry, spontánnosti a takové vnímavosti a způsobu chápání, jako má dítě (Richards, Rodgers, 2001, s. 102).

Vyučování má terapeutický charakter, člověka neunavuje, je pro něj plné potěšení. Přináší mu radost, během učení se naprosto uvolní. Relaxuje. Při relaxační technice však musí být zachováno vhodné držení těla. Za vhodné je v tomto případě považováno to, při kterém je umožněn trvalý a volný způsob dýchání (Maňák, Švec, 2003, s. 192).

Netradiční didaktické systémy prokázaly, že se člověk ve stavu relaxace učí snadněji a rychleji. Navíc bylo ještě prokázáno, že se naučená látka pamatuje déle. Pomáhá k tomu také zapojení fantazie do procesu učení. Ta je v kurzech vzbuzována nejrůznějšími technikami, jako je třeba tzv. cestování do minulosti, změny identity a podobně (Mužík, 2011, s. 179).

Terapeutický charakter může být speciálním didaktickým systémům přisouzen také z toho důvodu, že posouvají hranice učebních schopností dále. To má na psychiku účastníka velice příznivý vliv. Zároveň se zbavuje trémy, zábran v řeči nebo také strachu ze zkoušek. Vytváří u člověka kladný a sebevědomý postoj k učení; zjistí, že si pamatuje mnohem více, než si myslel (Mužík, 2011, s. 178, 181). Jedním z cílů vyhlášeným superlearningem je: učit se lépe a snadněji tím, že odbouráme stres – učitele i žáka (Stark, 1994, s. 119).

Do učení v rámci speciálních didaktických systémů není zapojen pouze mozek člověka, tedy vědomí i podvědomí, tzn. jeho psychika, ale také jeho tělo. Při učení je účastník psychosomatickým celkem. Učení je mnohem efektivnější, zapojí-li do něj celé své já (Ostrander, Schroeder, Ostrander, 2000, s. 38–39).

Kromě (psychicky) terapeutických účinků mají netradiční didaktické systémy také účinky léčebné – zlepšují zdravotní stav účastníka. Jednak, jak již bylo řečeno, eliminují stres, který je v dnešní hektické době jednou z nejdůležitějších příčin zdravotních problémů. Studie také ukázaly, že dochází ke snížení krevního tlaku a zpomalení pulsu, mizí bolesti hlavy, bolesti zad, dochází ke zmírnění různých alergií atd. (Ostrander, Schroeder, Ostrander, 2000, s. 39, 91–92).

Oblast, v níž mají netradiční didaktické systémy doposud nejlepší výsledky, je učení se cizím jazykům. To je v tomto případě založeno na pojmově komunikativním učebním principu. Důraz není kladen na slova ani na gramatické struktury, ale na smysl věty jakožto spontánní výraz psychické činnosti, přání či reflexe určité situace. V tradičních metodách bývají vždy jednotlivé jazykové úlohy vytvořeny záměrně tak, že jsou v nich obsaženy určité obraty, gramatické struktury apod. U cvičení a úloh v rámci speciálního didaktického systému tomu tak není. Při jejich vzniku se vychází z reálné komunikace. Cvičení jsou doprovázena všemi periferními, subsensorními podněty tak, aby s ní byla v souladu (Mužík, 1998, s. 222). Netradiční didaktické systémy jsou založeny na principu úplnosti. Ten je opakem principu postupného dávkování učiva, který je uplatňován v rámci klasických metod výuky (Mužík, 2011, s. 180).

Počet speciálních didaktických systémů stále narůstá. Jsou odvozeny od superlearningu, dá se říci, že jsou jeho štěpnými produkty. Žádnému z nich však není superlearning nadřazen. Patří mezi ně například Optima Learning, Power Learning, The

Lind Institute, Sound Learning, Project Renaissance a mnoho dalších (Ostrander, Schroeder, Ostrander, 2000, s. 42).

Superlearningu, netradičnímu didaktickému systému známému a využívanému na celém světě, jak jeho teoretickým, tak praktickým aspektům, jsou věnovány následující kapitoly této práce. Na závěr této kapitoly je však, dle mého názoru, ještě důležité podotknout, že se v případě speciálních didaktických systémů, jejichž základním charakteristikám bylo věnováno několik předchozích stran, nedá hovořit jako o univerzálních způsobech učení, tedy způsobech učení vhodných pro všechny. Nejvíce vhodné jsou pro sugestibilní jedince. Pro ty, co jsou racionální (racionálně uvažující), můžeme říci, jsou tyto způsoby učení nevhodné (Mužík, 2011, s. 187–188). Rozhodujícím faktorem u nich ale není věk, jsou vhodné pro všechny věkové kategorie – od mateřské školky až po univerzity třetího věku (Ostrander, Schroeder, Ostrander, 2000).

### 3 VÝUKA SYSTÉMEM SUPERLEARNING

Existují celkem dvě podoby didaktického systému zvaného superlearning – skupinová výuka a samostudium. Učení se ve skupině pod taktovkou kvalifikovaného lektora je také jedním z charakteristických rysů sugestopedie, která dala základ pro vznik superlearningu. U něj však existuje rovněž varianta samostudia, byly vytvořeny modifikace pro samostatné učení se.

Jednotlivé části této kapitoly jsou věnovány jak superlearningu jako skupinové výuce, tak superlearningu jako způsobu samostudia. Na úvod je příhodné představit prvek výuky prostřednictvím tohoto netradičního didaktického systému, který je vlastní oběma variantám, a sice superlearningový text.

#### 3.1 Superlearningový text

Jedná-li se o výuku cizího jazyka, jsou učebnice napsány ve dvou jazycích – v jazyce mateřském a jazyce cílovém. List v učebnici je rozdělen na dvě poloviny. V jeho levé části je napsán text v cílovém jazyce, v části pravé v mateřštině.

Co se obsahu textu týká, při superlearningu jsou hned od začátku výuky používány komplexní větné struktury. Slovní zásoba, skladba věty a gramatika se užívají v komplexních tvarech tak, jak se běžně vyskytují v reálné, každodenní mluvě. Gramatika není v rámci superlearningu předkládána jako nějaký „rádobysamostatný systém“, jak je zvykem při klasické výuce jazyků. Je do textu zabudována zcela samozřejmě a student ji tak také používá. Cizí řeč se učí přesně tak, jak se učil svůj rodný jazyk.

Překlad celého textu na tomtéž listu má tu velkou výhodu, že student nikdy neztrácí souvislost – kdykoliv se může podívat na část strany s překladem a ihned ví. Vnímá pak text jako celek, chápe jej jako souvislé, souborné vydání. Nejvhodnější je, je-li za obsah textu zvolena nějaká běžná, pro účastníka vzdělávání snadno představitelná situace z každodenního života. Text by měl mít vlastnost živosti.

Jestliže nejde o jazykový kurz, jedná-li se tedy o kurz výuky (v mateřštině) jiného předmětu než jazyka, je list v knize rovněž rozdělen na dvě poloviny, přičemž je tentokrát vlevo napsána učební látka v podrobném kontextu, včetně různých kreseb, grafických znázornění apod., vpravo jsou pak vypsány nejdůležitější klíčové pojmy z příslušného odstavce na druhé, levé polovině papíru. Student při čtení textu postupuje zleva doprava, a

tak je mu díky pravé části strany, klíčovým pojmům, ihned jasné, co je z dané části textu nejdůležitější (Stark, 1994, s. 58, 60, 63, 65).

Superlearningový text je pro jeho předčítání rytmicky krokovan, je rozdělen do osmisekundových bloků, má tedy osmisekundový režim. Ten tvoří čtyři sekundy zvuku a čtyři sekundy pauzy. Je tomu tak z toho důvodu, že mozkové buňky v takto časovaném režimu podstatně rychleji vstřebávají a registrují jednotlivá data. Jeden blok, neboli řetězec, neobsahuje víc než sedm až osm slov. Do jedné minuty čtení se vejde zhruba sedm a půl cyklu. Tento, dá se říci, vzorový příklad je uplatňován například při výuce cizích jazyků. V případě, že jsou data mnohem delší a nejde je rozložit na kratší sekvence, což je typické třeba u učení se různých pravidel, předpisů či matematiky, jsou pauzy zkráceny na dvě sekundy a údaje se rozloží na čtyřsekundové bloky. Mohou být taktéž použity cykly dvanáctisekundové. Učení je snadnější, pokud jsou data přednášena vcelku (Ostrander, Schroeder, Ostrander, 2000, s. 90, 276–277).

### **3.2 Superlearning jako skupinová výuka pod vedením lektora**

Před popisem jednotlivých fází skupinové superlearningové výuky bude v rámci této kapitoly věnováno několik slov důležitým aspektům, kterými jsou lektor a místnost, ve které se výuka odehrává.

#### **3.2.1 Lektor využívající ve výuce superlearning**

Existují školení a doškolovací akce, pořádané jak soukromými, tak veřejnými školami či podniky, jejichž absolvováním se zájemce stává trenérem superlearningu.

Faktem je, že při superlearningu je vztah mezi učitelem a studentem mnohem bližší než při klasickém vyučování. Při klasické výuce učitel pouze předává znalosti. Za samotné osvojení si učiva má odpovědnost již student sám. Při superlearningu je nosným faktorem úspěchu v učení kladný postoj studenta vůči sobě samému a své výkonnosti. Učitel superlearningu musí účastníkově hodnocení sebe sama převést na pozitivní obraz vlastní osobnosti. Je skutečně důležité, aby byl mezi studentem a učitelem velmi kladný vztah. Lektor se studentem nekomunikuje jen verbálně-logicky, ale ovlivňuje jej také psychicky, a to tak, že sugescí působí na jeho postoje. To může mít za následek až závislost studenta na učiteli, jako tomu může nastat například při psychologickém léčení mezi terapeutem a pacientem (Stark, 1994, s. 118–119).

Velice důležitým faktorem je při výuce v rámci superlearningu vznik důvěry k osobě lektora, na základě čehož se vytváří jeho autorita. Velmi významná je v tomto ohledu nonverbální stránka komunikace, kterou lektor při vyučování používá. Jeho řeč těla, gesta, mimika musí korespondovat s tím, co říká (Stark, 1994, s. 30). Jedna ze zásada superlearningu zní: „každé jednání lektora je promyšleno s ohledem na účinek“ (Stark, 1994, s. 30).

### **3.2.2 Učební místnost**

Výuka probíhá v neškolské (pozitivně-suggestivní) učební atmosféře, kterou je třeba vytvořit. V učební místnosti by žáci měli sedět ve tvaru půlkruhu. Toto rozmístění jim dává pocit sounáležitosti. Půlkruh není uzavírající se tvar, nerozděluje učebnu. Vytváří pojítko, ale zároveň také prostor (pro hry apod.). Studentům je umožněno udržovat mezi sebou oční kontakt. Není navíc určen stálý zasedací pořádek – uplatňuje se zde tzv. princip fluid sitting, což poskytuje prostor pro nové možnosti komunikování. V učebně je tedy vytvořena volná a komunikativní atmosféra. Učící se sedí na pohodlných židlích, nejvhodnější variantou jsou lehátka. V místnosti by mělo být regulovatelné osvětlení, k čemuž slouží závěsy, žaluzie či podobně. K dispozici musí být také kvalitní zařízení pro přehrávání hudby, která je, jak bude řečeno a vysvětleno dále, velice důležitou součástí celého didaktického procesu (Stark, 1994, s. 27–28).

### **3.2.3 Postup učení při superlearningu jako skupinové výuce**

Superlearning se skládá celkem ze tří cyklicky se opakujících prvků. Jsou jimi dekodování, koncertní fáze a elaborační fáze. Každý z nich je složen ze dvou částí (Stark, 1994, s. 67). Obvykle vyučování trvá celkem čtyři hodiny (Tepperwein, 2004, s. 138).

#### **3.2.3.1 Dekodování**

Výuka začíná dekodováním. Každá z fází superlearningu se skládá ze dvou částí. V případě dekodování se jedná o první dekodování a dekodování před koncertní fází, následujícím prvkem výuky.

První dekodování, trvající cca tři hodiny, se koná jen jednou. Děje se tak hned na začátku semináře. Zásadou prvního dekodování je, že lektor účastníka neopravuje. Přesně řečeno, účastník nikdy nesmí mít pocit, že něco neví, že nedokáže odpovědět na otázku.

Jestliže je výuka jazyka postavena tak, že se hned od jejího začátku mluví prostřednictvím dialogů v cílovém jazyce, a to na všech stupních pokročilosti, je evidentní, že pravděpodobnost, že se lektor studenta zeptá na takovou otázku, na níž nebude znát odpověď, je velká. Lektor v takovém případě studentovi napoví, pošeptá mu správnou odpověď apod. Existují dva prostředky, jimiž je při superlearningu zajištěno, že účastník jako takový nebude ve výuce opravován. Jsou jimi fiktivní jména a nepřímá oprava (Stark, 1994, s. 68).

Ihned na začátku semináře získává účastník nové, fiktivní jméno. V rámci výuky cizích jazyků jsou volena jména z cílového jazyka. Pro představu – v kurzu angličtiny se jedná o jména, jako jsou například James, John, Charles apod. U jiných než jazykových kurzů jsou volena jména lidí, kteří v daném oboru (zcela nejlepším je volit si jména osobností se vztahem k probírané látce) něco významného dokázali, lidí známých a uznávaných (Stark, 1994, s. 96). Bude-li se tedy jednat například o seminář fyziky, figurovat v něm budou jména jako Einstein, Pascal atd. Jméno napsané na kartičce si účastník vybírá sám. Tím, že je na celou dobu kurzu změněno jeho jméno, získává i novou identitu, potažmo nové zaměstnání. Tím pádem je a přitom není jím, sám sebou.

Všem účastníkům kurzu jsou následně rozdány kopie cestovních pasů, do kterých si zapíší své nové jméno a povolání, mohou do nich také nakreslit svou podobiznu. Je efektivní, napíší-li si studenti nové jméno také na štítek, který si připevní na oděv. Tím, že jsou nová jména účastníků jmény reálných osob, jsou jimi přejímány také jejich vlastnosti – jak chování, tak vzhled a věci od něj se odvíjející (Stark, 1994, s. 70).

Následuje kladení otázek. Ve výuce cizího jazyka se účastníci jeden druhého ptají na fiktivní otázky, vztahující se k jejich novým identitám. Jejich verbální projev by měl být doprovázen výraznou mimikou a gesty. Po otázkové části se studenti navzájem kreslí a kresby poté popisují. Při popisu využívají slovní zásobu z představování se, které předcházelo kladení otázek, a dialogů. U nejazykových kurzů nejsou otázky, které si účastníci mezi sebou kladou, fiktivní, nýbrž z oboru, v němž je daná osoba činná (Stark, 1994, s. 71). Vzhledem k tomu, že účastník v kurzu nevystupuje pod svou vlastní identitou, mnohem lehčeji snáší chyby, kterých se ve výuce dopustil (Stark, 1994, s. 70).

Nepřímá oprava při superlearningu spočívá v tom, že žák není opravován lektorem (ani nikým jiným), nýbrž sám sebou, a to podvědomě. Není jistě zvláštním jevem, že je-li někdo z nás opravován před ostatními lidmi, má takováto oprava za následek velmi

negativní zkušenost, která s sebou nepřináší nic jiného než stres a nepřátelský postoj k učiteli, člověku, který byl tím, kdo opravil.

Podle neurobiologa Vestera, je-li člověk ve stresu, dráždí sympatický nerv (nervus sympathicus) žlázu s vnitřní sekrecí zvanou nadledvinky a také určité části mozku, což má za následek produkci adrenalinu a nonadrenalinu. Hybné páky v mozku pak nefungují, jelikož se neprodukují převodové substance a synapse nemohou být překlenuty. Informace tedy, dá se říci, uvázne – tím pádem je zablokováno myšlení (Stark, 1994, s. 73). V praxi superlearningu je na tento fakt myšleno, a tak nejsou účastníci kurzu přiváděni do stresové situace tím, že jsou přímo opravováni – způsob opravy je odlišný. Student je například zapojen do hry, ve které zároveň figuruje takový účastník, který to, co onomu druhému studentovi činí problémy, zvládá velmi dobře. Jeho nápodobou, tedy nápodobou toho, jak „to“ má správně být, odstraní student své chyby a nedostatky.

Po prvním dekódování přichází na řadu druhé dekódování. Při něm se účastník seznamuje s novým učivem. Lektor studentům představuje nové pojmy (mělo by jich být mezi dvaceti až čtyřiceti), což doprovází živá mimika a gestikulace. Atmosféra této části výuky musí být opět co nejvíce rozmanitá a živá. Vyskytují-li se mezi novými pojmy nějaké „abstraktní“, je dobré vyjádřit je například kresbami či jiným názorným výkladem. Při výuce cizích jazyků představuje lektor nová slova výhradně v mateřštině (Stark, 1994, s. 72).

Dekódování je velice kreativní záležitostí. Pro účastníka kurzu se jedná o vzrušující činnost, kdy jakoby „luští tajnou řeč“. Při jazykovém kurzu je dekódováním textu právě mozkové hemisféře představována struktura cizího jazyka. Překládá-li se slovo za slovem, získává účastník svůj názor na rozdílné možnosti vyjadřování. Poznává zákonitosti a pravidla cizího jazyka, a to aniž by se zabýval gramatikou, učil se ji zvlášť. Při dekódování účastníci například zjistí, že některá slova nebo slovní spojení jsou do jejich mateřštiny nepřeložitelná (Birkenbihlová, 2002, s. 43–44).

### 3.2.3.2 Koncertní fáze

Druhým prvkem superlearningu je koncertní fáze, skládající se z aktivního a pasivního koncertu. Bývá označována jako jeho receptivní část (Stark, 1994, s. 74).

Při dekódování před aktivním koncertem byly lektorem představeny nové pojmy. Na začátku aktivního koncertu se tomu děje ještě jednou – nyní ale naopak, tzn. gesty,



mimikou, kresbami či jinými vyjádřeními, se kterými je studenti mají spjatý z předchozí části. Pojmy pak nahlas a zřetelně vyslovují.

Následně jsou jim rozdány učební texty. Nutno poznamenat, že vždy jen tolik z nich, kolik se v dané lekci (seanci) stihne probrat. Studenti tedy nedostávají celý učební text najednou. Po rozdání textů lektor několik minut čeká. Dává tak prostor účastníkům výuky, kteří jsou zvědaví, aby si v textu začali sami listovat a číst. V paměti se jim v tuto chvíli uloží výrazy, které v textu uvidí, a tak už pro ně nebudou při následné výuce novými, cizími pojmy. Již od začátku koncertní fáze hraje v učebně příjemná hudba, která zvyšuje aktivitu pravé mozkové hemisféry (Stark, 1994, s. 74–75).

Jak bylo uvedeno, při aktivním koncertu hraje hudba. Důležitou roli má následně i při koncertu pasivním. Hudba v člověku vyvolává nejrozličnější pocity a reakce. Již ve starých indických a asijských kulturách, na Předním východě či na území Jižní Ameriky sloužila hudba jako nástroj k přivádění do jiných stavů vědomí. Šamani, tančící derviši, tibetští mniši či buddhističtí učenci se uváděli do transu, kontrolovali bolest, učili se například chronologické dějiny kmene. Stejně jako všichni život kolem nás je hudba kmitáním. Určité kmity v nás vyvolávají určité pocity (Stark, 1994, s. 88). Při aktivním koncertu je pouštěna klasická hudba, při koncertu pasivním pak hudba barokní.

Klasická hudba, reprodukována při aktivním koncertu, je hudbou vysokofrekvenční (její neoptimálnější frekvence je v hodnotě kolem osmi hertzů, což je nejrychlejší stimul pro mozkové buňky). Takováto hudba zapřičiňuje rovnovážný stav lidského mozku, jeho chod je harmonizovaný a posílený. Dokáže pak na podněty reagovat mnohem rychleji a přesněji (Ostrander, Schroeder, Ostrander, 2000, s. 91, 112, 122, 129). Při vyučování by měla být hudba přehrávána vždy v takové hlasitosti, aby účastníci jasně a zřetelně rozuměli předčítanému učebnímu programu (Tepperwein, 2004, s. 143).

Níže jsou uvedeny příklady vhodných hudebních skladeb pro aktivní koncert, které jsou obsaženy ve výčtu W. H. Starka (1994, s. 122–123):

- symfonie č. 67, 68, 88, 100, 104 od Josepha Haydna,
- klavírní koncert č. 5 Es-dur op. 73 od Ludwiga van Beethovena,
- houslový koncert D-dur op. 61 od Ludwiga van Beethovena,
- smyčcová kvarteta KV 590 a 575 a klavírní koncerty KV 207, 216 a 218 od Wolfganga Amadea Mozarta,

Kromě výše uvedených do výčtu patří skladby i jiných klasických a romantických autorů.

Lektor začne nahlas předčítat učební text (Stark, 1994, s. 75). Při výuce cizího jazyka poslouchá účastník cizojazyčný text, který předčítá lektor, a zároveň si čte text dekodovaný. Pravou polovinou mozku vnímá účastník zvukový obraz cizojazyčných výrazů a levou hemisférou slova v mateřštině. V mozku vzniká nová syntéza, při níž dochází ke sloučení pojmu v mateřském jazyce se svým cizojazyčným protějškem téměř do jednoho celku, což je označováno jako quasi jednotka. Cizojazyčný výraz se tak stává synonymem pro slovo v rodném jazyce; pojmy se neoddělitelně spojí (Birkenbihlová, 2002, s. 40–41).

Pojmy, které byly nově představovány při dekodování před koncertem, se v učebním textu opakují minimálně třikrát. Jsou zvýrazněny, a to v levém i v pravém textu. Poprvé jsou napsány velkými písmeny, podruhé jsou podtržené, dále se už nijak nezvýrazňují (Stark, 1994, s. 76).

Při učení nových slovíček v rámci tradiční výuky se pojmy stejného významu zpracovávají vždy v jistém časovém odstupu – slovo v mateřském jazyce následuje cizojazyčné. Při superlearningu jsou výrazy mozku předkládány zároveň, tzv. simultánně. To je, dá se říci, celkem nepatrný, nicméně velice podstatný rozdíl od učení se klasickými didaktickými metodami (Birkenbihlová, 2002, s. 41).

Při předčítání textu přizpůsobuje lektor svůj hlas hudbě, která hraje. Jsou-li v ní pauzy, také chvíli mlčí. Střídá i intonaci hlasu. Studenti čtou text s ním, ale neslyšně, nýbrž stejně rychle jako on (Stark, 1994, s. 76). Předčítající lektor cyklicky střídá celkem tři hlasové intonace. Mluví normálně, dále měkce a důvěrně a zatřetí hlasitě a rozkazovačně (Ostrander, Schroeder, Ostrander, 2000, s. 37). Nutno podotknout, že pravou stranu učebnice lektor nikdy nepředčítá, ale i přitom ji sděluje – a to pod prahem vědomí, vizuálně (Stark, 1994, s. 68).

Po aktivním koncertu následuje koncert pasivní. Časový úsek mezi těmito dvěma částmi by neměl být příliš dlouhý. Maximálně by se mělo jednat o pět až deset minut. Celková délka pasivního koncertu pak činí deset až čtyřicet minut.

Při pasivním koncertu leží účastníci kurzu na lehátkách (může se jednat i o pohodlné židle, avšak lehátka jsou nejlepší možností). Na lehátku leží každý z nich na zádech, paže a nohy má mít položené rovnoběžně s tělem, nezkřížené. Leží se zavřenýma

očima, je celkově uvolněný. Jeho uvolnění nesmí být nijak vynucené, musí se dostavit samo od sebe. Po ulehnutí by měl student nechat svým myšlenkám volný průběh, nesnažit se myslet na cokoliv konkrétního. Po celou dobu koncertu opět hraje hudba. Musí ji na sebe nechat působit (Stark, 1994, s. 77–78).

Při pasivním koncertu je pouštěna hudba barokní, která má nejvíce uvolňující a duševně osvobozující účinek. Vznikala mezi roky 1600 a 1750 n.l. V barokním umění je člověk zobrazován nikoliv jako individuálně jednající bytost, ale ve svých citech, vášních a fantaziích. Barokní hudba je velmi harmonická. Je tomu tak díky její rovnoměrnosti a vyrovnanosti. Je přísně rozčleněná a racionálně (až matematicky) budovaná. Má pevně danou strukturu v harmonii, kontrapunktu, rytmu, tempu. Díky přísné matematické stavbě je účastníkům superlearningu umožněno vytušit následující takty a melodie, což jim přináší pocit bezpečí – mohou se hudbě svěřit, což je ve fázi pasivního koncertu velmi důležité.

Osobně za velice zajímavé považuji, že již světoznámý barokní skladatel Bach složil hudbu speciálně pro ruského vyslance hraběte Keyserlingka, který trpěl insomnií, aby mohl usnout (Stark, 1994, s. 88–90).

Barokní hudba má tu moc, že otevírá komunikační spoje s naším nevědomím. Harmonizuje pravou a levou polovinu mozku a zlepšuje paměť (Ostrander, Schroeder, Ostrander, 2000, s. 122).

Mezi hudební skladby vhodné pro pasivní koncert patří podle H. W. Starka (1994, s. 123–124) například tyto:

- koncert č. 3–č. 6, BWV 1048–1051 od Johanna Sebastiana Bacha,
- Čtyři roční doby op. 8 či Concerti grossi od Antonia Vivaldiho.

Aby se studentovi podařilo sestoupit do hladiny Alfa, měly by doby v hudební skladbě odpovídat jeho tepu v klidu. U skladeb hrajících při pasivním koncertu by se tedy mělo jednat přibližně o 60 až 70 dob za minutu. Kolik dob v jedné minutě ve skladbě je, se dá snadno vypočítat. Stačí si jen skladbu poslechnout, po dvacet sekund počítat takty a jejich počet následně vynásobit třemi (Stark, 1994, s. 90–91).

Je třeba uvést, že hudba reprodukováná v kurzu musí být vždy pouze instrumentální. Co se nástrojů týká, preferovány jsou strunné. Praxe ukázala, že k nejlepším výsledkům vedou cello a housle (Tepperwein, 2004, s. 144). Rozšířenou

domněnkou je ta, že jsou pouštěny jen pomalé skladby. Jestliže však skladba obsahuje i rychlé věty, nevadí to. Jelikož je barokní hudba tak přísně matematicky vybudovaná, účastníka ani rychlé a hlasité pasáže nepřekvapí – díky přesným zákonitostem je může očekávat (Stark, 1994, s. 90, 122).

Poslední reprodukováná skladba na konci pasivního koncertu by měla být nějakým živějším hudebním dílem. Účastníkům totiž pomůže rychleji se vrátit do stavu Beta (Tepperwein, 2004, s. 143).

Existují i současní skladatelé superlearningové hudby. Patří mezi ně například Janalea Hoffmanová, musikoterapeutka z USA. Jedna z jejích nejznámějších skladeb je dílo s názvem Deep Daydreams (Ostrander, Schroeder, Ostrander, 2000, s. 97–98).

Pro uvedení do pasivní fáze, tedy pro podporu uvolnění, se zároveň užívají různé formule, které lektor říká v mateřském jazyce. Příklad, který uvádí Stark (1994, s. 79), zní takto: „Navrhuji, abyste zaujali pohodlnou polohu a uvolnili se... Zavřete oči... Uvolněte veškeré svalstvo... paže... nohy... šíji... všechny své svaly...

Cítíte se dobře a uvolněně... Dýcháte zhluboka a klidně... zhluboka a klidně... s každým dechem jste klidnější a uvolněnější...

Budu teď počítat od deseti do jedné a vy se budete uvolňovat...

Zhluboka se nadechněte... Při výdechu myslíte na číslo deset... zhluboka se nadechněte a při výdechu myslíte na číslo devět atd. (až k „zhluboka se nadechněte a při výdechu myslíte na číslo jedna“)... Jste úplně uvolnění a můžete všechno, co slyšíte, bez námahy přijímat a podržet si v paměti...“

Stejně jako je tomu u hudby, i barvy v nás vyvolávají fyziologické reakce. Když si ve stavu uvolnění na zádech ležící studenti při pravidelném dýchání představují různé barvy (těm, co mají menší fantazii, pomáhá, představují-li si je na plátně), je jejich sestoupení do hladiny Alfa ještě snadnější (Stark, 1994, s. 103–105).

Volné dýchání je jednou z nejstarších relaxačních technik vůbec. Díky pravidelnému dýchání účastníků kurzu při pasivní koncertu se rychleji a více uvolní svalové napětí. Navíc dochází ke stimulaci štítné žlázy a krčních tepen, kterými putuje do mozku kyslík (Ostrander, Schroeder, Ostrander, 2000, s. 78–79). Mozek, který je největším spotřebitelem kyslíku v lidském organismu, je tak lépe zásobován, což má za následek vyšší schopnost učení a pozornosti. Rytmické dýchání, které má podobu dvousekundového výdechu, dvousekundového nádechu a následných čtyřsekundových přestávek, určuje

rytmus fungování celého těla, díky čemuž nastává psychofyzická rovnováha (Tepperwein, 2004, s. 150, 155).

Existují i jiné metody, než je relaxace, využívané v superlearningových kurzech (neděje se tak ale často), které tělo uvádějí do stavu optimálního pro osvojování vědomostí. Jsou jimi nejrůznější cvičení vycházející z orientálních nauk, například z čínské medicíny, v západním světě označované za alternativní, v níž je lidská bytost chápána jako celek, jednotný systém tvořený z mysli a těla.

Využívaná je například akupresura. Na lidském těle jsou akupunkturní body, prostřednictvím kterých můžeme zlepšovat naše intelektuální schopnosti. Jedním z nich je bod šenkve na břicho, zlepšující porozumění a čtení. Body „zaktivizujeme“ tím způsobem, že je jemně masírujeme prstem (klidně i přes oděv).

Dalším z využívaných cvičení je bojový sport taj-či. Podstatou taj-či je tělesná a duševní rovnováha a posilování fyzické kondice. Taj-či, označované často za „bojovou meditaci“, zklidňuje a umožňuje vyšší soustředění. Navíc rozvíjí mysl člověka, a to především v oblasti vizualizace. Americký učitel William Philips rozvinul učení taj-či do speciálních her pro gymnaziální děti, které vyučoval (Ostrander, Schroeder, Ostrander, 2000, s. 79–81).

Po přivedení studentů do změněného stavu vědomí lektor jednu až dvě minuty nemluví. Následně začne ten samý text, se kterým se již účastníci seznámili, znovu nahlas předčítat. Předčítání, které se v tomto případě podobá recitačnímu přednesu, znovu přizpůsobuje hudbě (Stark, 1994, s. 79). Lektorovo předčítání je opět charakteristické střídáním poloh hlasu. Různé způsoby mluvy však nejsou bezpodmínečně nutným prvkem superlearningu. Změn hlasových poloh je užíváno pouze proto, že díky nim účastníci výuky jen zřídka usnou (Tepperwein, 2004, s. 151).

Jedinci, kteří jsou ve velkém stresu, mohou ve stavu Alfa pociťovat šimrání na zádech, mohou mít pocit, že se vznášejí apod. Po několika zažitých Alfa-fázích ale tyto pocity zcela ustanou. Existuje také možnost, že některý ze studentů během tohoto procesu usne. Stane-li se tak, nejedná se o velký problém. Nechce-li lektor, aby student usnul, přiblíží se k němu na vzdálenost cca dvou metrů a osloví jej. Není-li to efektivní, může prstem lehce zaklepat u nohou lehátka, případně opěradla židle. Každopádně se jej nikdy nesmí dotýkat. Student je v tuto chvíli velice snadno polekatelný. Náhle vyrušení ze stavu Alfa je velmi nepříjemným zážitkem, pro účastníka do budoucna velice negativní

zkušeností – je dosti pravděpodobné, že bude mít problémy do hladiny Alfa sestupovat (Stark, 1994, s. 85–87).

Pro ukončení pasivního koncertu se opět používají formule na způsob těch úvodních, které vedly ke stavu uvolnění. Podle Starka (1994, s. 81–82) například: „Budu teď počítat od jedné do deseti. Jedna, dvě... deset. Otevřete oči a nechte si všechny scény ještě jednou proběhnout jako o přehlídce. Můžete si na všechno vzpomenout. Prosím, zůstaňte ještě chvíli ležet a zkuste nemluvit.“

Ač se aktivita účastníků kurzu během pasivního koncertu jeví navenek spíše jako neaktivita (fyzicky jsou pasivní), o pasivitě se v žádném případě nedá hovořit z pohledu psychického. Hudební pozadí ve spojení s dalšími principy superlearningové výuky (především autoritou a infantilizací) přivádí účastníka při pasivním koncertu do stavu, který můžeme nazvat jako „kreativní pseudopasivitu“. Fyzická neaktivita v takovémto stavu uvolnění spouští mentální „super aktivitu“ (Schiffler, 1992, s. 8).

Ucho je čidlo, které i ve spánku zachycuje všechny zvuky kolem nás, nepřetržitě tedy zachycuje informace. Ve fázi pasivního koncertu se produkce vln Alfa zvyšuje až o 40 %. Když řešíme problémy vědomě, účastní se Alfa vlny maximálně jen 24 %. Vlny Beta však výrazně přibývají. Při koncertních fázích tedy nedochází k intenzivnímu namáhání mozku. Hodnota vln Beta totiž neroste. Přitom je obsah učiva, které se ve výuce probírá, velmi obsáhlý. Mozek je však šetřen, a tak učení člověka neunavuje (Stark, 1994, s. 83, 86).

V rámci výzkumu zaměřeném na posilování paměti při superlearningu, kdy výzkumným vzorkem byli lidé ve věku od dvaadvaceti do šedesáti let, prokázaly výsledky experimentu, že po jednom celodenním kurzu si účastníci zapamatovali tisíc cizojazyčných frází, což se rovná asi jedné polovině běžné slovní zásoby – a to bez většího úsilí (Ostrander, Schroeder, Ostrander, 2000, s. 92).

Po koncertní fázi je doporučováno zařadit malou přestávku či lehká gymnastická uvolňovací cvičení (Stark, 1994, s. 82).

### 3.2.3.3 Elaborální fáze

Třetím prvkem cyklu je tzv. elaborální fáze. Skládá se, jako i prvky předchozí, ze dvou částí – první a druhé elaborace. V rámci první elaborace se hrají hry. Jedná se o aktivity s tělesnou činností, jejichž cílem je procvičit novou látku. V učebně panuje

uvolněná atmosféra. Je dobré, když jsou daným aktivitám vlastní soutěžní prvky. Nikdy se však nesmí jednat o konkurenční boj, který by narušil pozitivní klima (Stark, 1994, s. 106).

Druhá část elaborační fáze je zaměřená spíše na písemná cvičení. Jedná se například o doplňování mezer v textech apod. Velice populární je také kreslení. Kresby jsou velmi dobrým prostředkem k tomu, abychom si o teoretický pojmech mohli vytvořit plastický obraz.

Oblíbenou hrou pro druhou elaboraci je taková, kdy každý z účastníků napíše na formát velikosti A4 zhruba pět až deset pojmů. Poté všechny pojmy nakreslí. Při tom se dívá na cizojazyčný výraz, který napsal, a dělá si tak o něm obrázek – doslova. Následně se listy seberou, složí tak, aby výrazy nebyly vidět, znovu rozdají, avšak v jiném pořadí, přičemž studenti přiřazují k jednotlivým obrázkům pojmy.

Jinou hrou je tzv. Domino. Při něm se na papír velikosti A4 do políček velikých cca 5 x 5 centimetrů napíše pojmy – jednou v cílové, jednou v mateřské řeči. Papír se rozstříhá, vystřižená políčka smíchají a studenti je následně musí opět pospojovat tak, jak tomu bylo na ještě nerozstříhaném papíře.

Žádná z her, hraných v rámci elaborace, nesmí být pro účastníky kurzu nudná. Jedna obvykle trvá přibližně patnáct minut. Vidí-li však lektor, že se účastníci ještě před touto dobou nudí, hru ukončí. A naopak – upozoruje-li, že je pro ně velmi zábavnou, a necítí ani náznak nudy, neukončí danou aktivitu hned po čtvrt hodině.

Osvědčilo se také učení se slovíček z textů známých písní. Oblíbené jsou i překlady pomocí míče, kdy lektor někomu z účastníků hodí balon, řekne mu výraz v cizím jazyce a on jej přeloží do mateřštiny. Míč pak hodí dál – buď zpět lektorovi, anebo jinému z účastníků. Fantazii se při hrách v elaborační fázi meze nekladou (Stark, 1994, s. 106–113).

Při denním kurzu výuky prostřednictvím superlearningu se doporučuje každý čtvrtý den opakovat probranou látku (Tepperwein, 2004, s. 156). Superlearning je charakteristický svým „nabalovacím efektem“. Znamená to, že čím víc toho člověk dělá, tím víc a rychleji se superlearning projevuje. Při první lekci si je účastník schopen zapamatovat mnohem méně než u lekce desáté. Technika superlearningu se pro něj postupem času stává stále snadnější (Ostrander, Schroeder, Ostrander, 2000, s. 273–274).

Doktor Hideo Seiki, japonský odborník v oblasti superlearningu, potvrdil, že je superlearning účinný i na velmi velké skupiny posluchačů. Seiki studoval v USA, kde se s tímto netradičním didaktickým systémem seznámil. Uvědomil si jeho velkou sílu. Ve své

domovině pak na univerzitě Tokai prováděl testy s vysokoškolskými studenty. Zveřejnil následně svou srovnávací studii, ze které vyplývalo, že významně vzrostl počet studentů s výborným prospěchem, naopak množství studentů se špatnými výsledky se výrazně snížilo (Ostrander, Schroeder, Ostrander, 2000, s. 36).

### **3.3 Samostudium prostřednictvím superlearningu**

Jak již bylo uvedeno, superlearning se nerovná pouze záležitosti odehrávající se prostřednictvím lektora v rámci skupinové výuky. Superlearning je také individuální způsob učení se. Každý z nás se díky němu může vzdělávat i jako samouk doma (či kdekoliv jinde).

Na trhu jsou totiž běžně k dispozici speciální superlearnigové učebnice a nahrávky. Mezi nejznámější autory nosičů patří například Ruth Jamesová z Kalifornie v USA, která připravila kazetu s názvem Složte zkoušky bez stresu, nebo Teri Mahaneyová, profesorka ekonomiky na aljašské univerzitě, autorka nahrávky Změňte svou mysl, která prezentuje názor, že v rámci předčítání učebního textu přijímá podvědomí studentů lépe ženský než mužský hlas (Ostrander, Schroeder, Ostrander, 2000, s. 43, 64, 68).

Délka jednoho nácviku superlearningu bývá obvykle dvacet pět minut. Z toho zhruba čtyři minuty tvoří sestup do stavu relaxace, poté se poslouchá nahrávka, což trvá asi patnáct až dvacet minut. Minutu nebo dvě pak probíhá návrat do bdělého stavu (Gruber, 2001, s. 147).

Co se dekodování týká, je možné zakoupit si již dekodované texty. Existuje však také možnost opatřit si texty nedekodované a dekodování si provést sám (Birkenbihlová, 2002, s. 40).

Při samostudiu je prvním krokem a základním předpokladem úspěchu, aby se student naučil naprosto automaticky, rutinně sestupovat do hladiny Alfa, tedy meditativní roviny vědomí, a to tak dobře, že z ní nebude samovolně vystupovat v průběhu učení. Existuje mnoho metod, jednu z nich by si měl osvojit. Je také třeba, aby se naučil způsobu, za pomoci kterého z meditativní hladiny sám vystoupí.

Dále se musí naučit vyvolávat ve své hlavě co nejbarvitější fantazii, představivost. Existují různé způsoby (techniky) pro vyvolání představivosti. Jedná se kupříkladu o vytvoření tzv. imaginární obrazovky, díky které se představy, můžeme říci, zhmotní. Čím je schopnost imaginace lepší, tím lépe.



Učební text si při individuálním studiu člověk čte jak ve stavu bdění, tedy Beta, tak v hladině Alfa, a to s otevřenýma očima. Následně si – stále v meditativní rovině – látku vybavuje. Děje se tak za pomoci určité zobrazovací techniky, kterou si dotyčný osvojil v rámci zdokonalování své představivosti. Během tohoto kroku probíhá velmi důležitá fáze učení – podvědomí je do něj plně zapojeno (Mužik, 1998, s. 226–227).

Zda se zájemce rozhodne pro cestu učení se pomocí lektora, nebo samostudium, je pouze na něm – záleží na jeho preferencích, na tom, jaký styl mu vyhovuje více. Nutno ale říct, že záleží také na jeho finančních zdrojích, neboť superlearningové kurzy jsou velmi nákladnou záležitostí. Například cena devítidenního jazykového kurzu se pohybuje zhruba okolo patnácti tisíc korun. Je proto velké množství lidí, kteří se raději rozhodnou pro samostatné učení se, kteří raději tak vysokou sumu ušetří (Gruber, 2001, s. 144).

Důležitým faktorem při rozhodování je však také to, zda je člověku vlastní sebedisciplína. Stejně jako u všech jiných druhů samostudia, i při superlearningu je tato vlastnost základem nejen úspěchu v učení, ale vůbec toho, že se člověk učit začne, případně neskončí hned u první lekce. Sebedisciplína je úzce provázána se zodpovědností, seberegulací, sebekontrolou, autonomií a pevnou vůlí. Pilířem sebedisciplíny je vnitřní motivace. Sebedisciplinovaní studenti dokáží řídit své chování, aniž by k tomu potřebovali jakékoliv vnější odměny či tresty (Bear, 2010, s. 37).

### **3.4 Efektivita superlearningu – experimentální studie**

Odborný časopis Educational Research and Reviews zveřejnil v roce 2010 výzkumnou zprávu o šest týdnů trvajícím experimentu, který se v roce 2009 uskutečnil v Pákistánu a jehož hlavními cíli bylo jednak srovnání efektivnosti superlearningu oproti efektivnosti tradičních didaktických metod a jednak srovnání retence u superlearningu a tradičních didaktických metod po šesti měsících od ukončení výuky. Za experimentem stáli Hussain Shafqat z University of Glasgow (Velká Británie), Sarwar Muhammad z University of Worcester (Velká Británie), dále Yousaf Imran z University of Arid Agriculture v Pákistánu, Naemullah z Punjab Education Department, Pákistán a Inamullah, působící na Kohat University of Science and Technology (Pákistán).

Experiment se realizoval na osmém stupni veřejné školy s názvem Government Al-Islah High School Chiniot. Výzkumným vzorkem bylo celkem sto patnáct studentů, náhodně rozdělených do dvou skupin – experimentální a kontrolní. Učivem se staly tři

kapitoly z přírodovědné knihy „Class 8 Science“. Experimentální skupina, čítající šedesát dva studentů, podstoupila kompletní superlearningový proces výuky. Pro výuku vznikly speciální učební materiály, včetně kazet s barokní hudbou, také pro ni byli vyškoleni čtyři tamější učitelé. Kontrolní skupina, kterou tvořilo padesát tři lidí, se učila tradičním způsobem.

Na počátku studie byly stanoveny dvě nulové hypotézy. První hypotéza zněla takto: Neexistuje výrazný rozdíl mezi průměrným skóre dosáhnutým studenty, kteří absolvovali superlearning, a průměrným skóre dosáhnutým studenty, kteří se tu samou látku učili tradičními metodami. Druhá hypotéza předpokládala, že u retenčních testů, jež studenti podstoupili po šesti měsících od ukončení výuky, neexistuje výrazný rozdíl mezi průměrným skóre dosáhnutým studenty, kteří absolvovali superlearning, a průměrným skóre dosáhnutým studenty, kteří se tu samou látku učili tradičními metodami.

Pro objektivní měření výsledků výuky byl deseti učiteli přírodních věd sestaven tzv. SAT, neboli Student Achievement Test. Obsahoval celkem padesát úkolů, rozdělených do pěti částí po deseti (část s nedokončenými výroky, část označování výroků jako pravdy, nebo lži, část, ve které studenti uváděli krátké odpovědi na kladené otázky, část s výběrem odpovědí na otázky z více variant a část přiřazovací). Studenti byli testováni celkem třikrát – jednalo se o tzv. „Pre-test“, „Post-test“ a „Retention-test“. Maximálně mohlo být v SATu dosaženo padesáti bodů. Skórovací klíč vypadal tak, že za správné odpovědi se studentům přičetly body, za nesprávné, nebo žádné odpovědi dostali nula bodů.

První testování studentů se událo ještě před zahájením výuky. Na základě výsledků z „Pre-testu“ se skupiny experimentální a kontrolní ukázaly být rovnocennými. Kontrolní skupina dosáhla průměrného skóre 10,16 bodu, experimentální skupina 9,95 bodu. Ihned po ukončení výuky podstoupily obě skupiny „Post-test“. Kontrolní skupina dosáhla průměrného skóre 18,32 bodu, experimentální skupina 31,41 bodu.

O tom, že budou psát stejný test ještě jednou, za šest měsíců, studenti nevěděli. Kapitoly, které byly v rámci experimentu obsahem výuky, se během daného půlroku ve škole neopakovaly. Cílem retenčního testu bylo ukázat, jaký je rozdíl mezi množstvím uchovaných znalostí u kontrolní a u experimentální skupiny. V kontrolní skupině psalo test třicet devět lidí z padesáti tří, kteří podstoupili tradiční výuku, v experimentální skupině čtyřicet dva z šedesáti dvou, kteří absolvovali superlearning. Zatímco kontrolní skupina

dosáhla průměrného skóre 14,85 bodu, u experimentální skupiny se jednalo o skóre 26,07 bodu.

Obě na začátku stanovené nulové hypotézy se ukázaly být neplatnými. Experiment odhalil, že mezi průměrnými výsledky u kontrolní a experimentální skupiny je výrazný rozdíl – ve prospěch skupiny experimentální, jejíž členové absolvovali superlearningovou výuku. Ještě markantnější rozdíl byl pak mezi uchovanými znalostmi, které se u obou skupin testovaly po době šesti měsíců.

Na základě výsledků experimentu bylo navrhováno, aby byl superlearning v pákistánských vzdělávacích institucích aplikován i na jiných školských stupních a v rámci dalších předmětů – aby postupně nahrazoval, dle výsledků experimentu, mnohem méně efektivní tradiční didaktické metody (Educational Research and Reviews vol. 5, 2010).

### **3.5 DME – metoda využívající prvky superlearningu**

V posledních letech se v praxi staly hojně využívanými ve své podstatě tradiční didaktické metody, které obsahují prvky superlearningu. Jednou z takovýchto metod je Direct Method for English, neboli zkráceně DME.

Didaktická metoda určená pro výuku cizích jazyků (především angličtiny, němčiny a španělštiny) s názvem DME, vytvořená v Polsku, je založená na principu řízené (také kontrolované) konverzace. Spočívá v systému otázka-odpověď, kdy je účastník kurzu nucen odpovídat bez dlouhého přemýšlení. Hlavním cílem DME je odstranění studentova strachu z mluvení, podmíněné odstraněním vnitřních bloků, a zvýšení sebevědomí v konverzaci (Direct English, 2009).

Hlavními zásadami DME jsou rychlost, systém otázka-odpověď a časté opakování učiva. Lektor ve výuce mluví rychle, drží se přirozeného tempa konverzace. V rychlosti pokládá i otázky (vždy konkrétnímu) účastníkovi kurzu – pokaždé dvakrát za sebou – a automaticky poté začíná odpověď na ně pro studenta. Na odpověď pasivně nečeká, pobízí studenta k pohotové reakci, díky čemuž u účastníka dochází k automatizaci jazyka. Co se (zpravidla dlouhých) odpovědí týká, v nižších úrovních výuky je učitel ani student nemohou měnit. Student si tím procvičuje slova a gramatické jevy, které se musí naučit ovládat. Ve vyšších úrovních výuky jazyka jsou již povoleny prvky vlastní kreativity.

Rychlým kladením otázek a vyžadováním rychlým odpovídáním na ně je u účastníka zamezena možnost přemýšlet ve smyslu překládání si z mateřského jazyka. Účastník se učí rovnou myslet a reagovat v cizím jazyce. Častým opakováním učiva si student nacvičuje rychlé reflexy. Dané aktivity se opakují do doby, kdy je student schopen ovládat automaticky (Direct English, 2009).

DME je tedy stejně jako superlearning založena na spontánnosti. Jejich dalším společným znakem je vizualizace, názornost, spočívající hlavně v nonverbální komunikaci, kdy lektor především gesty „hovoří“ o tom, co je obsahem jeho verbálního projevu. Díky tomu mu student porozumí i bez znalosti oněch výrazů v cizím jazyce. Jak pro superlearning, tak i pro DME jsou typické nepřímé opravy. Odpoví-li při výuce metodou DME účastník na otázku od lektora nesprávně, lektor ihned poté řekne správnou odpověď a ta je účastníkem zopakována. Společná je pro superlearning a DME také uvolněná atmosféra. Superlearningu vlastní tvar, v němž studenti při výuce sedí, tedy půlkruh, je vlastní i DME. Hlavním rysem obou je zábavnou formou simulované anglicky hovořící prostředí, ve kterém se účastníci výuky setkávají s problémy a situacemi každodenního života. DME si stejně jako superlearning dává za cíl zbavit účastníka vzdělávání vnitřních bloků při učení.

K metodě DME patří také profesionálně sestavené učebnice (jak pro lektory, tak pro studenty). Co se angličtiny týká, existují učebnice pro obecnou angličtinu a učebnice pro specializovanou angličtinu. Pro výuku obecné angličtiny byly vytvořeny učebnice v celkem šesti úrovních pokročilosti. Pro výuku angličtiny obchodní jsou materiály s názvem Direct Business, obsahující témata z oblasti marketingu, financí, bankovníctví a managementu. Pro tzv. teenagerovské kurzy, tedy kurzy pro mládež, byla taktéž připravena speciální edice šesti učebnic, které obsahují nejčastěji používanou slovní zásobu této věkové kategorie. Mimo učebnic obdrží každý student také CD s nahrávkami hodin a cvičeními a získá přístup k e-learningovým kurzům, kde si může učivo procvičovat interaktivní formou (Direct English, 2009).

Metoda DME byla vytvořena na základě Callanovy metody z roku 1960. Jednalo se o strukturovaný, vysoce systematizovaný program instrukcí, rozdělený do dvanácti stupňů, založený na principu otázka-odpověď-opakování (plus častá kontrola dosažených znalostí). Postupně docházelo k rozšiřování slovní zásoby a gramatiky, hlavním cílem však bylo naučit se mluvit – přirozeně a bez zábran (ALL English CZ, 2007–2011).

Jelikož nebyla Callanova metoda aktualizována, čímž zestárla – jak obsahově („stará“ slovní zásoba, obsahující nepoužívané výrazy ze 60. let), tak pedagogicky – jejím jakýmsi nástupcem se stala právě DME. V ní byly zachovány dobré, fungující prvky Callanovy metody, nedostatky byly vylepšeny. Mimo již výše zmiňovanou slovní zásobu se jednalo také například o doplnění řízené konverzace o konverzační aktivity mezi studenty, tedy konverzaci volnou, zachování přesného opakování odpovědí na otázky po lektorovi jen v rámci nižších úrovních výuky, nahrazení složitých otázek a větných konstrukcí novými, aktuálními otázkami z běžného života atd. (ALL English CZ, 2007–2011).

## **4 MOŽNOSTI VYUŽITÍ PRAVOHEMISFERICKÝCH DIDAKTICKÝCH METOD A SYSTÉMŮ VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ V ČESKÉ REPUBLICE**

### **4.1 Jazyková gramotnost jako součást funkční gramotnosti**

Vzdělávání a učení je v současné době chápáno jako celoživotní proces. Jednou z rovin celoživotního učení je funkční gramotnost. Funkční gramotnost je definována jako soubor dovedností, které jsou nezbytné k profesnímu uplatnění a k nejrozličnějším sociálním aktivitám dospělých lidí v současné civilizaci (Průcha, Veteška, 2012, s. 111). Funkční gramotnost je členěna do tří složek. Jsou jimi literární gramotnost (schopnost nalézt a porozumět informaci z textů, které nejsou přímo určeny pro sdělení nějaké jednoduché informace), dokumentová gramotnost (schopnost vyhledat a využít přesné informace, obsažené v nějakém dokumentu) a numerická gramotnost (dovednost manipulovat s čísly, aplikovat aritmetické operace na údaje, obsažené často v různých složitých materiálech, grafech, tabulkách apod.) (Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, 2012).

Dělení funkční gramotnosti do výše uvedených tří složek je dělením tradičním. Vývojem společnosti se oblast funkční gramotnosti rozšiřuje, a to kupříkladu o gramotnost počítačovou, technologickou, přírodovědnou či finanční. Funkční gramotnost zahrnuje také aktivní znalost cizího jazyka, čímž se rozumí dovednost dohovorit se jiným nežli mateřským jazykem s příslušníkem odlišného kulturního prostředí (Janíková, 2011, s. 160–162).

Jedním z hlavních důvodů, proč lidé mají zájem být cizojazyčně gramotní, je bezesporu globalizace. Propojování světa má za následek potřebu lidí naučit se „společnému jazyku“. Jako lingua franca bývá v současnosti označována angličtina (Janíková, 2011, s. 163). Existují dva hlavní důvody, proč tomu tak je – jednak počet lidí, kteří angličtinu v současné době používají ke komunikaci po celém světě, jednak zakotvenost tohoto jazyka ve vzdělávacích systémech (Průcha, 2010, s. 95). Dalším významným důvodem, který nesmí být opomenut, je rozvoj moderních komunikačních technologií. Jazykem, který vládne internetu, je právě angličtina. Stává se proto nedílnou součástí funkční gramotnosti. Nasvědčuje tomu fakt, že povinná výuka anglického jazyka dnes v mnoha zemích začíná již v počátečních ročnících základních škol (v České republice ve třetím ročníku, tzn. v osmém roce věku dítěte). To má za následek tzv. „efekt sněhové koule“ – čím více se lidé v různých zemích světa učí anglicky, tím častěji je

angličtina užívána v mezinárodní komunikaci a tím více lidí opět pociťuje potřebu učit se anglicky (Průcha, 2010, s. 95).

Poslední plošné statistické šetření v České republice (v roce 2002) ukázalo, že podobně, jako tomu je v celé Evropě, poptávka po výuce tohoto jazyka v posledních několika letech extrémně vzrostla. V naší zemi je pak jazykem číslo dvě němčina, studovaná především v příhraničních regionech (Janíková, 2011, s. 163).

Významný vliv na vzdělávání v oblasti cizích jazyků má také Evropská unie a její jazyková politika. Mnohojazyčnost (schopnost člověka vyjadřovat se v různých jazycích) je dle EU důležitým prvkem evropské konkurenceschopnosti. Znalost cizího jazyka je chápána jako jedna ze základních schopností, kterou by měl každý občan EU získat, aby zlepšil své možnosti týkající se vzdělání a zaměstnání v rámci evropské vzdělávací společnosti, a rovněž jako velice důležitá při podporování kulturní výměny a osobního rozvoje. Cílem jazykové politiky EU proto je, aby každý evropský občan mimo svého mateřského jazyka ovládal navíc dva další jazyky členských zemí EU. K dosažení tohoto cíle se mají děti ve škole od raného věku učit dvěma cizím jazykům (European Communities, 2009).

#### **4.2 Četnost superlearningových jazykových škol v České republice**

Vysoké poptávce po jazykových kurzech odpovídá jejich nabízené množství. V České republice je podle údajů z Evropské databanky v současné době téměř čtrnáct set institucí nabízejících jazykové kurzy (Evropská databanka, 2012). Evropská databanka je na základě mého zjištění nejkomplexnější veřejně přístupnou databází obsahující informace o firmách působících v Česku (od oblasti výroby a řemesel po služby). Jsem si vědoma toho, že zde zcela jistě nejsou všechny firmy, které v naší zemi skutečně existují – počet institucí poskytujících jazykové kurzy tedy není totožný s realitou.

Jak bylo uvedeno v předchozích částech práce, superlearning je převážně využíván pro výuku cizích jazyků. Z celkového množství jazykových škol, které jako činné v naší zemi uvádí Evropská databanka, byly – na základě zadání klíčového slova „superlearning“ do okna „Hledej“ (mezi názvy firem i charakteristikami služeb, které poskytují) – vygenerovány pouze ty, v rámci jejichž výuky je využíván superlearning. V databázi byly nalezeny jen čtyři takovéto školy, a to Altissima, Athesia, Abeceda a jazz-com (Evropská databanka, 2012). I přes nekompletnost dat v Evropské databance mohou být tyto

informace podkladem pro vyvození závěrů o tom, jaká je zhruba relativní četnost institucí, v jejichž výuce je využíváno superlearningu. Za pomoci internetových vyhledávačů Google, Seznam.cz a Centrum.cz se po zadání „superlearning jazyková škola“ a následně „superlearning výuka“ do vyhledávacího okna výčet takovýchto škol podařilo rozšířit o dalších devět. Názvy daných škol jsou AngloWorld, Telegraph Hill, Lernstudio, Lingo, Elas Wonderland, Lingua, Spell, Cetros a Jazyková škola a vzdělávací centrum Slunečnice.

Z celkového počtu čtrnácti nalezených jazykových škol, které mají ve své nabídce superlearningové kurzy, se čtyři nacházejí v Praze. Největší koncentrace takovýchto škol je v jižních Čechách, například jazyková škola Lingo má pobočky hned v několika jihočeských městech. Výhradně superlearningu (nenabízejí žádné jiné služby v oblasti cizích jazyků – například výuku pomocí tradičních metod, tlumočnictví apod.) se z vyhledaných jazykových škol věnují pouze čtyři.

### **4.3 Rozhovory s odborníky z praxe**

Z důvodu absence vlastních zkušeností se superlearningem v rovině praxe jsem se rozhodla oslovit odborníky v oblasti vzdělávání, kteří by mi byli schopni a především ochotni zprostředkovat své zkušenosti.

#### **4.3.1 Představení respondentů**

- Mgr. Jakub Hermánek

Mgr. Jakub Hermánek, kolega andragog, člen skupiny vyhrazené tomuto oboru na nejrozšířenější internetové sociální síti na světě, v rámci které se mi s ním podařilo navázat kontakt, je absolventem Katedry andragogiky a personálního řízení Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Celoživotně se pohybuje v oblasti vzdělávání a rozvoje a také psychologie – je zároveň psychoterapeutem. V současné době je zaměstnancem společnosti Business Development Interaction, sídlící v Praze. Tato německá společnost nabízí tréninkové kurzy pro firmy v oblastech Management skills, HR skills a Business skills. Mgr. Hermánek se podílí na vytváření těchto kurzů, současně je i trenérem (Business Development Interaction, 2011).

Pro získání dat od Mgr. Hermánka, v tomto případě informanta, byla zvolena metoda interview. Jednalo se o kvalitativní zkoumání hojně využívaný polostrukturovaný



rozhovor (též rozhovor pomocí návodu, částečně řízený). Soubor otázek, který je jeho předmětem, je předem připraven. Pořadí otázek není u takového rozhovoru striktně dané a jejich formulace může být tazatelem modifikována. U polostrukturovaných rozhovorů existuje možnost pokládat doplňující otázky (Reichel, 2009, s. 111–112). Této možnosti jsem při interview s Mgr. Hermánkem využila. Rozhovor probíhal ve firmě Business Development Interaction, kde Mgr. Hermánek pracuje.

Se superlearningem se Mgr. Hermánek poprvé setkal přibližně v roce 1992. Seznámil se s ním v souvislosti s holotropní terapií, o kterou se v té době zajímal. Holotropní terapie je založená na holotropním dýchání. Jedná se o jednu z metod transpersonální psychologie (zabývající se oblastí psychologie překračující rámec prožívání, které se běžně považuje za bdělý stav vědomí), kterou vyvinul psychiatr českého původu Stanislav Grof společně se svou manželkou Christinou. Holotropní terapie kombinuje hudbu, specifickou práci s tělem a hyperventilaci. Cílem holotropní terapie je dosažení takových zkušeností, které vedou k nalezení nových možností a překonávání omezujících bariér (Vymětal, 2010, s. 13–14). Společným prvkem superlearningu a holotropní terapie je tedy dýchání, které má v obou případech úlohu pomocníka k dosažení změněného stavu vědomí, využití hudby a snaha o překonání bloků uvnitř člověka.

Krátce nato Mgr. Hermánek absolvoval sebezpoznavací semináře české duchovní společnosti Zlatá mysl, založené na počátku 90. let minulého století. Jednalo se o kurzy, které mají účastníkům pomoci najít a využít jejich vnitřní sílu, a to za pomoci meditace, dechových cvičení a řízení a ovládání mysli. Kurzy jsou obdobou Silovy kontroly mysli. Zahrnují však i nejrůznější šamanské techniky, jako je například chůze po žhavém uhlí.

#### ▪ PhDr. Květa Fořtová

Mou velkou snahou bylo, abych pro svou práci získala zkušenosti, názory a postřehy člověka, který působí nebo alespoň v minulosti působil jako lektor superlearningu. Oslovila jsem proto všechny jazykové školy nabízející superlearning, které se mi podařilo vyhledat. Odpovědi ve formě zájmu o spolupráci jsem se dočkala pouze od PhDr. Květy Fořtové, která v roce 1996 založila v Táboře dodnes fungující jazykovou školu AngloWorld.

PhDr. Květa Fořtová je absolventkou Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, oboru angličtina – čeština. Po ukončení vysokoškolského studia se devět let věnovala profesi učitelky anglického jazyka nejprve v jazykové, posléze na střední škole (obchodní akademii) a gymnáziu.

Ač jej teoreticky znala mnohem dříve, v praxi se se superlearningem PhDr. Fořtová setkala až v roce 2005. Absolvovala tehdy teoretický seminář Učení a paměť pravou hemisférou u Mgr. Petra Vladyky, což pro ni bylo podnětem k potvrzení si nově nabytých teoretických znalostí v praxi. Zapsala se proto do devítidenního superlearningového kurzu španělštiny, přičemž neměla osvojeny ani základy tohoto jazyka. Podle jejích vlastních slov měla PhDr. Fořtová po zmíněných devíti dnech pocit, že odjíždí ze španělsky mluvící země. Tato osobní zkušenost pro ni byla hlavním podnětem, aby se jazykové výuce systémem superlearning začala sama věnovat jako lektor. Od roku 2007 proto navštěvovala psychologicky zaměřené kurzy, například Učení a paměť pravou mozkovou hemisférou, Komunikace jinak či Intuice a symboly.

Z důvodu geografické vzdálenosti a velkého pracovního vytížení PhDr. Fořtové byla pro získání dat, odpovědí na mé otázky, zvolena cesta elektronické komunikace. E-mailem jsem PhDr. Fořtové zaslala několik otevřených otázek, odpovědi na ně jsem od ní obdržela stejným způsobem.

#### **4.3.2 Témata dotazování**

Na PhDr. Fořtovou a Mgr. Hermánka jsem se obrátila s otázkami týkajícími se motivů účasti v superlearningových kurzech, nevhodnosti superlearningu pro určité typy lidí a hlavních nevýhod těchto kurzů, které jsou důvody neúčasti.

##### **4.3.2.1 Motivy účasti v superlearningových kurzech**

Hlavním motivem účastníků superlearningových kurzů je dle zkušeností PhDr. Fořtové ztráta zábrán a ostychu mluvit v cizím jazyce i s chybami, které jsou při superlearningové výuce brány jako její přirozená součást, a touha posunout se rychleji ve svých znalostech.

Podle Mgr. Hermánka jsou hlavním důvodem účasti v superlearningových kurzech neúspěchy lidí ve studiu cizích jazyků cestou tradičních kurzů či samostudia. Mgr. Hermánek také konstatuje, že o kurzy postavené na speciálních didaktických systémech

byl v porevolučních letech o mnoho větší zájem, než je v současnosti. Zájem o takovéto kurzy byl dle jeho názoru tak vysoký proto, neboť lidé v běžném životě „trpěli nedostatkem vzrušení“. Postupem času se nabídka nejrozličnějších kurzů stále více rozšiřovala a řada lidí si začala uvědomovat, že ne vše, co je netradiční, je smysluplné a také bezpečné. Lidé mají nicméně stále rádi nové a něčím zvláštní věci. Na základě zkušeností Mgr. Hermánka je superlearning lidmi pokládán za určitým způsobem tajemný, přitahuje je proto a láká.

Jiří Plamínek (2010, s. 58) vysvětluje atraktivitu tajemna a všeho s ním souvisejícího v očích dospělého člověka jako záležitost fyziologického rázu. Jde o to, že vše, co je spojeno s tajemnem, zaměstnává ty funkce lidského mozku, které zůstaly nevyužity poté, co v Evropě ustoupil vliv náboženství. Jedná se tak o velice pohodlný protipól racionálního myšlení (čímž v minulosti byla nejrozličnější božstva a podobně).

PhDr. Fořtová a Mgr. Hermánek se na základě svých odpovědí shodli, že lidmi, kteří se do superlearningových kurzů hlásí, jsou ve většině případů tzv. věční začátečníci – jedinci, jejichž znalost daného cizího jazyka je dlouhodobě v takové fázi, z níž se touží posunout dál, a doufají, že se jim to způsobem odlišným od tradičních metod výuky konečně podaří. Mgr. Hermánek na danou problematiku (stejně jako na všechny další, v rámci našeho rozhovoru probírané otázky) nazírá také z psychologického úhlu pohledu. Zmiňuje touhu poznávat nové věci, v tomto případě navíc zahalené rouškou duchovna a tajemna.

#### 4.3.2.2 Rizika superlearningu

Na otázku, zda existují lidé, pro které je superlearning jako způsob výuky nevhodný, odpověděla PhDr. Fořtová tak, že neexistují. Osobně se setkala s tím, že si to někteří mysleli. Poté, co se do kurzu přihlásili, však změnili svůj názor. Dodává však, že existují rozdíly v efektivnosti superlearningu u jednotlivých účastníků – přístup a otevřenost člověka zkusit dělat věci novým způsobem jsou přímo úměrné nabytým znalostem.

Mgr. Hermánek má jako psychoterapeut takový názor, že pro lidi, kteří mají křehkou psychiku a nacházejí se v nějaké těžké životní situaci, může být takováto výuka velice nepříjemná, dokonce i nebezpečná. Vzhledem k tomu, že je pracováno se sugescí, se má stejně jako při psychoterapii mezi pacientem a terapeutem vytvořit mezi účastníkem

vzdělávání a lektorem vztah, v němž účastník cítí bezpečí a důvěru. S důvěrou a pocitem, že je v dobrých rukou, pak lektora nechá sugestivně působit na své podvědomí (Kratochvíl, 2009, s. 124). Lidé s křehkou psychikou se v rámci výuky mohou dopracovat k traumatům, která nemohou sami zvládnout, a lektori jim s tím nejsou schopni pomoci. Zde se současně odráží dle Mgr. Hermánka největší riziko, které se za didaktickým systémem pracujícím s podvědomím člověka skrývá, a to nedostatečná kvalifikovanost a kompetentnost lektora, amatérismus, který může člověka psychicky poškodit. Jde o takové případy, kdy lektor účastníka nasměruje někam, kam vůbec nezamýšlel, a následně neví, co si počít, jak situaci napravit. Jeho znalost psychologického pozadí osobnosti není dostatečná.

Názory PhDr. Fořtové a Mgr. Hermánka na nevhodnost superlearningu pro určité typy lidí jsou v zásadě protikladné. PhDr. Fořtová je toho mínění, že „lidé nevhodní pro superlearning“ neexistují. Uznává však, že u superlearningu velice záleží na přístupu účastníka kurzu – především jeho otevřenosti přijímat poznatky jinou, netradiční cestou. Tento faktor má zásadní vliv na úroveň výsledků, kterých je díky superlearningu dosaženo. Mgr. Hermánek se na danou problematiku dívá očima psychoterapeuta a prezentuje takový názor, že superlearning, který je založen na práci lektora s podvědomím účastníka, může být v určitých případech rizikovým, tzn. nevhodným způsobem studia.

Z odpovědí respondentů je patrné, že na danou problematiku nahlíží každý z nich jinými očima – PhDr. Fořtová jako lektorka, která se běžně prakticky setkává s působením tohoto didaktického systému na různé typy lidí, kteří se rozhodnou superlearningovou výuku vyzkoušet, Mgr. Hermánek coby psychoterapeut, jehož náhled na daný problém je ovlivněn znalostmi psychologie osobnosti a zkušenostmi z psychoterapeutické praxe (vlastními i zprostředkovanými), se kterými se však PhDr. Fořtová doposud nikdy nesešla. Absolutní konsenzus odpovědí, tedy názorů na tuto problematiku, se v tomto případě nedá očekávat. Rizika superlearningu nejsou dle mého názoru zobecnitelná.

#### 4.3.2.3 Nevýhody superlearningu – důvody neúčasti

Jako jednu z hlavních nevýhod typické skupinové superlearningové výuky vidí PhDr. Fořtová její časovou náročnost. V případě jejích kurzů v jazykové škole AngloWorld jde o dobu devíti dnů, což je pro ekonomicky aktivního člověka s mnoha problémy a starostmi všedního dne prakticky nereálná záležitost. Z toho důvodu pořádá PhDr. Fořtová čistě superlearningové kurzy pouze jednou za rok.

Na nevýhody superlearningu je dle PhDr. Fořtové nutno pohlížet také ze strany jazykové školy – kupříkladu je možné uvést prostorovou náročnost konání kurzu, náročnost přípravy materiálů nebo náročnost na energetickou výkonnost lektorů (ve škole AngloWorld vedou kurz obvykle dva lektori).

Jako další důvod neúčasti uvádí PhDr. Fořtová povědomí Čechů o superlearningu, které vidí jako malé a nepřesné. Během své praxe poznala, že zazní-li slovo „superlearning“, lidé si povětšinou představí, že jeho podstatou je sezení v křesle se zavřenýma očima a naslouchání textu s vírou, že se takovýmto způsobem naučí cizí jazyk.

Mgr. Hermánek shledává hlavními nevýhodami superlearningu jeho časovou a finanční náročnost. Na základě vlastních zkušeností dále uvedl, že některé lidi od účasti v superlearningovém kurzu odrazuje také obava z poškození jejich psychiky při práci s podvědomím a strach z manipulace – předsudek, že sugesce, na které je výuka postavena, může být prostředkem manipulace.

Manipulovat znamená působit na vědomí, myšlení, chování lidí. Manipulace je apriorně chápána jako jednání negativní, jako nekalé zacházení s druhými lidmi. S osobou, kterou manipulátor manipuluje, je v tomto případě zacházeno předmětným způsobem, čímž je zasahováno do její svobody (Wróbel, 2008, s. 21–23). Od toho, aby se přihlásili do superlearningového kurzu, odrazuje některé lidi právě manipulace v jejím negativním slova smyslu. Manipulace však může být chápána i pozitivně. Manipulací je také takové působení na ostatní, kdy je využíváno zkušeností a autority a jeho cílem není poškodit druhého. Je třeba si uvědomit, že jakékoliv vzdělávání je tedy manipulace.

Všem lektorům by mimo kompetencí oborových, didaktických, pedagogických, diagnostických atd. měly být vlastní také kompetence profesně a osobnostně kultivující. Mají být reprezentanty své profese, a to na základě osvojení si zásad profesní etiky (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 53–54).

Profesní etika formuluje představy o tom, čím by v ideálním případě měly profese být. Do formování profesí jsou zahrnuty aspekty sociální, politické a právní filozofie a současně také individuální etika. V zásadě nejde ani tak o to, aby se stal člověk na základě znalosti profesní etiky etičtějším profesionálem, ale spíše o to, že se díky ní rozvíjí jeho citlivost v hodnotové a morální oblasti. V profesionální etice hrají významnou roli zájmy průměrných členů společnosti, které usilují o (ve výuce superlearningem především) ochranu zdraví lidské důstojnosti, svobodu a dostatečné soukromí (Vališová, Kasíková,

2010, s. 21–22). V souvislosti s lektorovou manipulací účastníkem ve změněném stavu vědomí, do kterého se při superlearningu dostává, se dá hovořit o hrubém porušení etických pravidel.

Zajedno jsou PhDr. Fořtová a Mgr. Hermánek v tom, že jedním z hlavních negativ superlearningových kurzů je jejich časová náročnost. Mgr. Hermánek pohlíží na tuto nevýhodu ze strany účastníka kurzu, PhDr. Fořtová jako ředitelka jazykové školy a lektorka taktéž ze strany vzdělávacího zařízení. Z takového úhlu pohledu vidí jako další nevýhody superlearningu náročnost prostorovou, materiální či organizační. Jako nevýhodu, která dle jejího názoru může být důvodem neúčasti v superlearningových kurzech, zmiňuje malé a nepřesné povědomí o superlearningu v naší zemi. Mgr. Hermánek uvedl jako další odrazující faktory od účasti v takovémto kurzu jeho cenu a z hlediska psychologického obavy některých jedinců ze sugesce a možné manipulace.

Bariéry v účasti v superlearningových kurzech, které uvedly Mgr. Hermánek a PhDr. Fořtová, odpovídají výsledkům šetření, týkajících se bariér v účasti dospělé populace na dalším vzdělávání v České republice, které v minulosti realizovaly například Asociace institucí vzdělávání dospělých (2009) či Národní vzdělávací fond (2007). Jedná se především o nedostatek času a financí – v rámci Průzkumu vnímání problematiky vzdělávání dospělých u laické a odborné veřejnosti, který ve spolupráci se společnostmi Donath-Burson-Marsteller a Factum Invenio provedla v roce 2009 Asociace institucí vzdělávání dospělých, uváděli respondenti jako hlavní důvod neúčasti nedostatek financí, druhé nejvyšší procentuální zastoupení mezi odpověďmi získal nedostatek času. Národním vzdělávacím fondem (2007) bylo díky jeho průzkumu „Co brání dospělým v účasti na dalším vzdělávání?“ zjištěno, že nejvíce dospělých se nevzdělává kvůli nedostatku času, druhou nejčastěji uváděnou bariérou byl nedostatek finančních zdrojů. Typy bariér v účasti na dalším vzdělávání dospělých ve věku mezi dvaceti pěti a šedesáti čtyřmi lety, kteří se nevzdělávali přesto, že chtěli, byly také zveřejněny na webových stránkách DV MONITOR – 38,4 % respondentů uvedlo nedostatek času kvůli rodinným povinnostem, 36,8 % nedostatek času kvůli pracovnímu rozvrhu a 19,7 % finanční důvody (MŠMT, 2007).

### 4.3.3 Shrnutí

Předmětem rozhovorů se dvěma profesionály v oblasti vzdělávání s praktickými zkušenostmi se superlearningem se stala témata, o kterých publikace, věnované superlearningu, (dle mých poznatků získaných studiem dané literatury) nepojednávají. V teoretické sféře je speciální didaktický systém superlearning v převážné většině případů prezentován jako vysoce efektivní způsob vzdělávání, díky němuž je dosahováno výsledků, které tradiční didaktické metody nepřinášejí – dá se tedy říci jako „bezkonkurenčně nejlepší způsob vzdělávání“. Zřídka kdy je zde na superlearning pohlíženo kriticky v negativním slova smyslu. S jeho nevýhodami a riziky, problematikou, která stála v popředí mého zájmu, jsem se setkala až při rozhovorech s lidmi ze vzdělávací praxe. Vysoká efektivita tohoto speciálního didaktického systému, charakteristika v literatuře opakovaně zmiňovaná, jimi zpochybněna nebyla (naopak), bylo však poukázáno na takové jeho aspekty, kvůli nimž superlearning není ideálním způsobem vzdělávání (také) v praxi.

### 4.4 Využití účinných prvků superlearningu v pro účastníka přijatelnějších variantách výuky jazyka

Odborníci v oblasti výuky jazyků si velmi dobře uvědomují, jak jsou některé z prvků superlearningu pro osvojování si cizí řeči efektivní. V České republice jsou daleko více než superlearning rozšířeny takové metody výuky jazyka, které využívají ony efektivní a pro rychlé učení účinné prvky superlearningu a navíc zachovávají jeho pro potencionální zájemce atraktivní rysy, jedním z nichž je kupříkladu zábavná cesta učení. Tyto metody jsou přijatelným kompromisem mezi tradiční výukou cizího jazyka, kterou již většina lidí vyzkoušela a nebyla pro mnohé z nich efektivní, a to v tom smyslu, že by díky ní dosahovali takových výsledků, jakých si přáli, a superlearningem, který je jak časově, tak finančně nákladnou záležitostí.

Mezi takové metody patří DME (Direct Method for English), která byla podrobně popsána v předešlé části práce. Dalšími zástupci jsou například metody jako Taxus Learning či DLE (Deep Language Experience).

Řadu pravoohemisferických prvků vkládá do svých klasických jazykových kurzů také PhDr. Fořtová. Podle jejích slov je zakomponování takovéhoto prvků do tradiční výuky jednak efektivní, jednak atraktivní pro potencionální účastníky, kterých se do kurzů

hlásí stále víc. Ve škole AngloWorld je, dá se říci, jakýmsi pravidlem, že se absolventi intenzivního superlearningového kurzu zapisují následně do oněch tradičněji vedených hodin s frekvencí docházky jednou až dvakrát týdně.

Dále se ve své práci budu věnovat pouze DME, a to z toho důvodu, že je v naší zemi (zrovna tak na Slovensku) v poslední době stále oblíbenější a během své profesní dráhy se s ní setkal Mgr. Hermánek, který se se mnou podělil o bližší informace. O teoretických aspektech metody DME podrobně pojednává podkapitola 3.5.

#### **4.4.1 Metoda DME v České republice**

Jedná se o licencovanou didaktickou metodu určenou pro výuku cizích jazyků, která byla vytvořena v Polsku. DME mohou vyučovat pouze instituce, které mají na využívání DME platnou licenci a prošly vstupním auditem a celým tréninkovým procesem, který zaručuje to, že standard kurzů je všude na světě stejný (Direct English, 2009).

Licence na DME je franchisingová. Za licenci musí franchisanti ročně platit určitou sumu peněz, dalším výdajem je poplatek za metodické školení. Procenta z obrátu či jakékoliv další poplatky již neodvádějí. Závazné jsou pro franchisanty pouze kvalitativní parametry výuky, cenotvorba je v rukách jednotlivých škol (Centrum pro začínající podnikatele, 2011).

V současnosti jsou partnerské školy s licencí DME ve více než dvaceti státech světa. V České republice se jedná přesně o devatenáct jazykových škol v sedmnácti městech. V Praze a v Ostravě je po dvou takovýchto školách, dalšími městy, ve kterých můžeme nalézt instituce s licencí DME, jsou například Pardubice, Trutnov, Příbram, Plzeň, Brno či Kladno. Na Slovensku je partnerských škol více než u nás, a to celkem dvacet osm (Direct English, 2009).

Díky DME, v níž jsou zachovány pro účastníka přitažlivé prvky superlearningu, se způsobem, jemuž je vlastní povaha zábavného učení se, má člověk možnost navštěvovat kurz cizího jazyka tak, jak mu to plně vyhovuje – například dvakrát týdně na standardní hodinu odpoledne po práci.



## 5 ZÁVĚR

Netradiční didaktický systém superlearning je poměrně neprobádaným tématem. I přesto, že je relativně často zmiňován v diskuzích o jazykovém vzdělávání, které se v dnešní době stává stále důležitějším, existuje jen velice málo publikací, které se danému tématu věnují. Většina z nich o něm navíc pojednává nekomplexně, tzn. nepojednává o všech charakteristikách superlearningu a problémech, se kterými se v souvislosti s ním můžeme setkat.

V úvodu práce byly stanoveny dva hlavní cíle. Prvním z nich bylo souhrnně zanalyzovat pro mnoho lidí relativně neznámý koncept z oblasti vzdělávání. Stanovení tohoto cíle bylo reakcí na konfrontaci s mnoha rozporuplnými informacemi, týkajícími se superlearningu. Jednalo se především o jeho definování z hlediska didaktiky. V této práci jsem se pokusila popřít názor, že se v jeho případě jedná o didaktickou metodu, kterou jsem se v rámci první kapitoly snažila co nejlépe charakterizovat. Následující část práce byla mj. věnována vysvětlení, proč nemůže být superlearning, stejně jako například přednáška, seminář, diskuze, coaching atd., zařazen mezi didaktické metody. Superlearning je didaktickým systémem, který hledá cestu integrace různých faktorů (fyziologických a neurologických zákonitostí, smyslového vnímání, motivace, činnost mysli, sociálních vztahů) procesu učení (Mužík, 1998, s. 221). V případě superlearningu jde konkrétně o didaktický systém netradiční (speciální), jehož zásadní odlišností od tradičního didaktického systému je zaměření na podvědomí jedince.

Netradičním didaktickým systémem je také sugestopedie, jejíž vztah k superlearningu bývá vymezován velmi nejednoznačně. Superlearning vznikl později než sugestopedie – právě ta dala základ pro jeho vznik. Z toho důvodu mají tyto dva didaktické systémy řadu společných principů. Uveden může být kupříkladu terapeutický charakter či spontánní způsob učení (tzv. princip infantilizace). Superlearning je nezdědka vnímán pouze jako způsob samostudia. V praxi je však možné setkat se s ním i v podobě skupinové výuky, které je věnována významná část této práce.

Na základě výše uvedených a dalších definicí, charakteristik a popisů, které tvoří obsah této práce, považuji cíl přehledně a smysluplně ucelit dosavadní poznatky o superlearningu za splněný. Bylo jej dosaženo za pomoci rešerše dostupné literatury, zabývající se tématem „zrychleného učení“.

Dalším cílem této práce je zprostředkování informací o možnostech využití tzv. pravoemisferických didaktických metod a systémů ve výuce cizích jazyků v České republice. Situaci jsem se snažila zmapovat jednak za pomoci práce s databází a dalších internetových zdrojů, jednak za pomoci rozhovorů s odborníky z oblasti vzdělávání. Bezesporu největším úskalím, na které jsem při práci na dosažení tohoto cíle narazila, bylo získání odpovědi ve formě zájmu o spolupráci od některé z oslovených osob, působících ve vzdělávacích institucích v České republice, kde je při výuce využíváno superlearningu. Za pomoci na internetu veřejně přístupné databáze českých firem s názvem Evropská databanka a internetových vyhledavačů (Google, Seznam.cz, Centrum.cz) se mi podařilo najít čtrnáct takovýchto škol. Kladné reakce se mi dostalo pouze od lektorky PhDr. Květy Fořtové, majitelky jazykové školy AngloWorld. Druhým respondentem se stal Mgr. Jakub Hermánek, andragog a psychoterapeut, jehož pohled na superlearning byl v rámci našeho interview značně psychologický.

Obsahem rozhovorů s uvedenými odborníky z praxe byla tři hlavní témata: motivy účasti v superlearningových kurzech, možná rizika superlearningu a nevýhody superlearningových kurzů, tedy hlavní důvody neúčasti. Co se nejčastějších motivů účasti týká, zkušenosti a názory respondentů se shodovaly. V této souvislosti byly zmíněny především předchozí neúspěchy ve studiu cizího jazyka, ale například také touha vyzkoušet si nové věci, dá se říci, opředené duchovnem a tajemnem. Dotazovaní se shodli taktéž na hlavním důvodu neúčasti – oba uvedli nevýhodu superlearningu, kterou je jeho časová náročnost. PhDr. Fořtová dále mimo jiné zmínila malé a nepřesné povědomí Čechů o superlearningu. Mgr. Hermánek na tomto místě zdůraznil finanční náročnost daných kurzů a z hlediska psychologického také obavy některých jedinců ze sugesce a možné manipulace. V otázce rizik superlearningu se odpovědi respondentů výrazně lišily. Je z nich patrné, že je na ně každým z nich nahlíženo jinýma očima – lektorky, v praxi se běžně setkávající s působením superlearningu na různé typy lidí, a psychoterapeuta, na jehož náhled na daný problém má značný vliv znalost psychologie osobnosti a také zkušenosti z psychoterapeutické praxe. Dle PhDr. Fořtové pak neexistují lidé, pro které je superlearning nevhodný, dle Mgr. Hermánka ano.

Kvůli výše zmíněným nevýhodám superlearningu a z důvodů uváděných ve čtvrté kapitole této práce, jako jsou jeho prostorová, materiální či organizační náročnost ze strany jazykové školy, jsou v Česku více než superlearning rozšířeny tradičnější metody výuky

cizích jazyků jako DME, Taxus Learning či DLE, v nichž je využíváno účinných (pravoemisferických) prvků superlearningu a u kterých jsou zachovány jeho, můžeme říci, atraktivní rysy (především zábavná cesta učení).

Na základě informací, zjištěných během tvorby této bakalářské práce, si na závěr dovoluji vyjádřit svůj názor na využití superlearningu v české praxi v blízké budoucnosti. Osobně si nemyslím, že se superlearning stane rozšířenějším, populárnějším způsobem studia cizích jazyků. Domnívám se však, že se zvýší počet jazykových institucí, které budou ve své výuce využívat metody, jako je kupříkladu DME. Dle mého názoru podobných metod přibude, vzniknou nové, které si díky svému charakteru – oproti superlearningu větší praktičnosti ve smyslu snadnějšího zakomponování do programu všedního dne a učení se zábavnou formou – jistě najdou příznivce.

## 6 SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

- AIVD, DONATH-BURSON-MARSTELLER, FACTUM INVENIO. *Vzdělávání dospělých v ČR: Průzkum vnímání problematiky vzdělávání dospělých u laické a odborné veřejnosti* [online]. 2009 [cit. 2012-12-01]. Dostupné z: [http://www.aivd.cz/sites/default/files/dbm\\_zav\\_zprava.pdf](http://www.aivd.cz/sites/default/files/dbm_zav_zprava.pdf)
- ALL ENGLISH CZ. *All English CZ: Anglicky 4x rychleji* [online]. 2007–2011 [cit. 2012-04-22]. Dostupné z: <http://www.callanova.cz/>
- ASOCIACE INSTITUCÍ VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH ČR. *Andromedia.cz: Databanka dalšího vzdělávání* [online]. [cit. 2012-04-04]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník>
- BAUDOUIN, CH. *Suggestion and Autosuggestion*. 1st ed. New York : Dodd, Mead and Company, 1922. 349 p.
- BEAR, G. G. *School Discipline and Self-Discipline: A Practical Guide to Promoting Prosocial Student Behavior*. New York : The Guilford Press, 2010. 256 p. ISBN 978-1-60623-681-9
- BIRKENBIHLOVÁ, V. F. *Učíme se snadno cizí jazyky*. 1. vyd. Hradec Králové : Svítání, 2002. 181 s. ISBN 80-86198-21-9
- BUSINESS DEVELOPMENT INTERACTION. *Business Development Interaction* [online]. 2011 [cit. 2012-04-21]. Dostupné z: <http://www.bdinteraction.eu/cz/>
- CENTRUM PRO ZAČÍNÁJÍCÍ PODNIKATELE. *iPodnikatel.cz: Portál pro podnikatele* [online]. 2011 [cit. 2012-04-22]. Dostupné z: <http://www.ipodnikatel.cz/>
- CIRBES, M. *Didaktika dospělých*. 1. vyd. Bratislava : Obzor, 1989. 361 s. ISBN 80-215-0008-5
- DIRECT ENGLISH. *Direct Method for English* [online]. 2009 [cit. 2012-04-21]. Dostupné z: <http://www.direct-english.cz/>
- DYTRTOVÁ, J., KRHUTOVÁ, M. *Učitel – Příprava na profesi*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6
- EDUCATIONAL RESEARCH AND REVIEWS VOL. 5 (01), pp. 086-089, January 2010 [online]. 2010 [cit. 2012-11-10]. Dostupné z: <http://www.academicjournals.org/err/PDF/Pdf%202010/Feb/Hussain%20et%20al..pdf>
- EUROPEAN COMMUNITIES. [online]. 2009 [cit. 2012-11-29]. Dostupné z: [http://circa.europa.eu/irc/opoce/fact\\_sheets/info/data/policies/culture/article\\_7316\\_cs.htm](http://circa.europa.eu/irc/opoce/fact_sheets/info/data/policies/culture/article_7316_cs.htm)

- EVROPSKÁ DATABANKA. *Evropská databanka* [online]. [cit. 2012-05-05]. Dostupné z: <http://www.edb.cz/>
- FOŘTOVÁ, K. 2012. *Osobní sdělení*. tř. 9. května 678, Tábor. [cit. 2012-10-28]
- GRUBER, D. *Jak se efektivně učit cizí jazyk aneb terapie pro chronické začátečníky*. 6. vyd. Ostrava : Repronis, 2001. 159 s. ISBN 80-86122-62-X
- HERMÁNEK, J. 2012. *Osobní sdělení*. Business Development Interaction, s.r.o., Maiselova 38/15, Praha 1. [cit. 2012-04-19]
- JANÍKOVÁ, V. *Výuka cizích jazyků*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2011. 200 s. ISBN 978-80-247-3512-2
- KANTOR, J., LIPSKÝ, M., WEBER, J. A KOL. *Základy muzikoterapie*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2009. 296 s. ISBN 978-80-247-2846-9
- KRATOCHVÍL, S. *Klinická psychóza*. 3. vyd. Praha : Grada Publishing, 2009. 320 s. ISBN 978-80-247-2549-9
- MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. 2. vyd. Brno : Masarykova Univerzita, 1997. 104 s. ISBN 80-210-1661-2
- MAŇÁK, J., ŠVEC, J. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5
- MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. 3. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 344 s. ISBN 14-513-88
- MŠMT. *Monitor DV* [online]. 2007 [cit. 2012-12-01]. Dostupné z: <http://www.dvmonitor.cz/system-indikatoru/iii-procesy/iii-5-bariery-ucasti-na-dalsim-vzdelavani/iii-5-2-typy-barier>
- MUŽÍK, J. *Andragogická didaktika*. 1. vyd. Praha : Codex Bohemia, 1998. 272 s. ISBN 80-85963-52-3
- MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. 2. vyd. Praha : ASPI, 2004. 148 s. ISBN 80-7357-045-9
- MUŽÍK, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Plzeň : Fraus, 2005. 202 s. ISBN 80-7238-220-9
- MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu*. 3. vyd. Praha : Wolters Kluwer, 2011. 324 s. ISBN 978-807357-581-6
- NÁRODNÍ VZDĚLÁVACÍ FOND. *Co brání dospělým v účasti na dalším vzdělávání?* [online]. 2007 [cit. 2012-12-01]. Dostupné z: [http://old.nvf.cz/profuturo/2009\\_1/ucast.htm](http://old.nvf.cz/profuturo/2009_1/ucast.htm)
- OSTRANDER, S., SCHROEDER, L., OSTRANDER, L. *Superlearning 2000: tvořivé učení 21. století*. 1. vyd. Praha : Knižní klub, 2000. 379 s. ISBN 80-242-0193-3

- PALÁN, Z. *Lidské zdroje. Výkladový slovník*. 1. vyd. Praha : Academia, 2002. 282 s. ISBN 80-200-0950-7
- PLAMÍNEK, J. *Vzdělávání dospělých. Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Praha : Grada Publishing, 2010. 320 s. ISBN 978-80-247-3235-0
- PRŮCHA, J. *Interkulturní komunikace*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2010. 200 s. ISBN 978-80-247-3069-1
- PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2012. 296 s. ISBN 978-80-247-3960-1
- REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2009. 368 s. ISBN 978-80-247-3006-6
- RICHARDS, J. C., RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2nd ed. Cambridge University Press, 2001. 270 p. ISBN 978-0-521-00843-3
- SCHIFFLER, L. *Suggestopedic Methods and Applications*. Philadelphia, Tokyo, Paris etc. : Gordon & Breach Science Publishers, 1992. 197 p. ISBN 2-88-124-571-4
- SILBERMAN, M., LAWSONOVÁ, K. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování: osvědčené způsoby efektivního vyučování*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. 311 s. ISBN 80-7178-124-X
- STARK, W. H. *Superlearning: nový způsob výuky jazyků: jak úspěšně učit podle osvědčené prakticky zaměřené metody*. 1. vyd. Praha : Svoboda, 1994. 128 s. ISBN 80-205-0404-4
- TEPPERWEIN, K. *Ako sa ľahko učiť – sposoby a metódy rýchleho a efektívneho učenia sa*. Bratislava : Eko-konzult, 2004. 163 s. ISBN 80-8079-027-2
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha : Grada Publishing, 2010. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9
- VYMĚTAL, J. *Úvod do psychoterapie*. 3. vyd. Praha : Grada Publishing, 2010. 288 s. ISBN 978-80-247-2667-0
- WRÓBEL, A. *Výchova a manipulace*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2008. 200 s. ISBN 978-80-247-2337-2

## 7 BIBLIOGRAFIE

BARNES, L. B., CHRISTENSEN, C. R., HANSEN, A. J. *Teaching and the Case Method*. 3rd ed. Harvard Business Press, 1994. 333 p. ISBN 0-87584-403-0

DEEP LANGUAGES. *Deep Languages: výuka jazyků metodou DLE* [online]. Dostupné z: <http://www.deeplanguages.cz/>

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. 2nd ed. Oxford University Press, 2000. 193 p. ISBN 0-19-435574-8

OBČANSKÉ SDRUŽENÍ HOLOS. *Holos: Občanské sdružení* [online]. 2010. Dostupné z: <http://www.holos.cz/>

RANDI, J. *An Encyclopedia of Claims, Frauds, and Hoaxes of the Occult and Supernatural*. New York : St. Martin's Griffin, 1997. 336 p. ISBN 978-0312151195

TAXUS INTERNATIONAL. *Revoluční němčina TAXUS Learning: němčina pro samouky* [online]. 2009. Dostupné z: <http://www.nemcinaprosamouky.cz/>

*Universum: Všeobecná encyklopedie – 6. díl, Mb – Op*. 1. vyd. Praha : Odeon, 2001. 656 s. ISBN 80-207-1068-X

*Universum: Všeobecná encyklopedie – 9. díl, Sp – T*. 1. vyd. Praha : Odeon, 2001. 646 s. ISBN 80-207-1071-X

*Všeobecná encyklopedie ve čtyřech svazcích – 3. díl, M – R*. 1. vyd. Praha : Nakladatelský dům, 1997. 740 s. ISBN 80-85841-35-5

*Všeobecná encyklopedie ve čtyřech svazcích – 4. díl, R – Ž*. 1. vyd. Praha : Nakladatelský dům, 1998. 717 s. ISBN 80-85841-37-1